

**FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS PARA O USO DAS
TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA PESQUISA-AÇÃO NO CONTEXTO DO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Ana Carolina Simões Cardoso

Tese apresentada ao Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito para a obtenção do Título de Doutora em Linguística Aplicada.

Orientadora: Professora Doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares

Rio de Janeiro

2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a todos que, de alguma forma, contribuíram para esta realização acadêmica em minha vida.

Deus
Noivo Thiago CAP-UFRJ
Mãe Isabel Bezerra
Linguística Aplicada Família
Wilson Leffa Andréa Ribeiro
Kátia Tavares
Claudio Franco
Licenciandas

CARDOSO, Ana Carolina Simões. **Formação inicial de professores de inglês para o uso das tecnologias digitais: uma pesquisa-ação no contexto do estágio supervisionado.** Tese de Doutorado. Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

RESUMO

Esta pesquisa, inserida na área de Linguística Aplicada, tem como foco a formação inicial de professores para o uso das tecnologias digitais no contexto do estágio supervisionado. Como professora de inglês de um Colégio de Aplicação, que recebe alunos de licenciatura para cursarem seu estágio docente, esta pesquisadora realizou uma pesquisa-ação na instituição em que atua. Durante o período de um ano em que cinco licenciandas realizavam o estágio supervisionado com a professora-pesquisadora, foram gerados dados através de diferentes instrumentos – registro das sessões de orientação, registro das mensagens de e-mail, questionários, grupo focal e memorial de estágio. A pesquisa teve por objetivo (1) investigar as ações realizadas pela professora regente para promover a formação das licenciandas para o uso das tecnologias durante o estágio no Colégio de Aplicação; (2) identificar as contribuições de tais ações para a formação das referidas licenciandas, de acordo com a perspectiva delas; e (3) propor uma abordagem de formação de professores para o uso das tecnologias digitais no contexto do estágio supervisionado. O estudo fundamenta-se em uma revisão teórica sobre os modelos de formação de professores, o estágio docente, o professor regente da escola de estágio, modelos e estratégias de formação docente para o uso das tecnologias. Os resultados mostram 17 ações da professora regente que contribuíram para a formação das licenciandas para o uso das tecnologias, divididas em três categorias: ações relacionadas ao fazer pedagógico, às relações interpessoais e à organização do estágio. Essas ações levaram ao engajamento das licenciandas nas atividades de estágio, à familiarização com ferramentas tecnológicas, à superação da resistência à tecnologia, à ampliação da visão sobre tecnologia no ensino, ao aumento da confiança no uso da tecnologia no ensino, à criação do hábito de reflexão crítica, ao estímulo ao uso da tecnologia em seus contextos profissionais e ao interesse pela pesquisa e pela continuação da formação acadêmica. Finalmente, propõe-se uma abordagem de formação inicial docente para o uso das tecnologias digitais, chamada PRO-Tecnologia, que tem como ponto central as ações do professor regente, entendido como figura fundamental no processo de formação dos estagiários. Acredita-se que essa abordagem possa contribuir para os programas de formação docente não apenas de língua inglesa, mas para os programas de outras áreas e de outras instituições de ensino que se preocupem com a atual necessidade de integração da tecnologia nos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: formação de professores; formação inicial docente; estágio supervisionado; tecnologias digitais.

CARDOSO, Ana Carolina Simões. **Formação inicial de professores de inglês para o uso das tecnologias digitais: uma pesquisa-ação no contexto do estágio supervisionado.** Tese de Doutorado. Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

ABSTRACT

This research, in the area of Applied Linguistics, focuses on pre-service teacher education for the use of digital technologies in the context of professional practicum. As an English teacher of a Laboratory School, that receives pre-service teachers to undertake their professional practicum, this researcher conducted an action research at the institution where she works. During the period of one year, in which five pre-service teachers undertook their professional practicum with the teacher-researcher, data was generated through different instruments - record of mentoring sessions, record of email messages, questionnaires, focus groups and practicum report. The research aimed at (1) investigating the actions taken by the teacher-researcher to promote pre-service teacher education regarding the use of technology during their professional practicum in the Laboratory School; (2) identifying the contributions of such actions to the education of those pre-service teachers, according to their perspective; and (3) proposing a pre-service teacher education approach to the use of digital technologies in the professional practicum. The study is based on a literature review of pre-service teacher education models, professional practicum, mentor teacher, teacher education models and strategies for the use of technology. The results show 17 actions of the teacher-researcher that contributed to the pre-service teachers education for the use of technologies, which are divided into three categories: actions related to pedagogical practices, to interpersonal relations and to the structure of the professional practicum. These actions helped pre-service teachers to engage in the professional practicum activities, to get familiar with technological tools, to overcome technology resistance, to expand their view of technology in education, to increase their confidence in the use of technology in educational settings, to create the habit of critical reflection, to use technology in their professional contexts and to become interested in doing research and in studying further. Finally, I propose a pre-service teacher education approach to the use of digital technologies, called PRO-Technology, which assumes the actions of the mentor teacher, key figure in this process, as its core. This approach can contribute to teacher education programs in different areas and institutions concerned about the current need for technology integration in graduation courses.

Keywords: teacher education; pre-service teacher education; professional practicum; digital technologies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Papeis e ações do professor regente, com base em Ambrosetti e Dekkers (2010)	38
Quadro 2.	Papeis do professor regente e papeis e ações do professor pré-serviço, com base em em Ambrosetti e Dekkers (2010)	40
Quadro 3.	Estratégias de integração da tecnologia na formação inicial do professor, com base em Kay (2006)	53
Quadro 4.	Estratégias para a formação de professores pré-serviço para o uso da tecnologia, com base em Tounder et al (2011)	57
Quadro 5.	Modelos de integração da tecnologia na formação inicial de professores, com base em Wildner (1999)	60
Quadro 6.	Recomendações para promover uma postura favorável dos futuros professores em relação à tecnologia nos programas de formação inicial docente, com base em Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2010)	67
Quadro 7.	Cursos propostos por Alhawiti (2013) para o programa de formação de professores da Universidade de Tabuk	77
Quadro 8.	Instrumentos de geração de dados e seus objetivos	104
Quadro 9.	Grau de envolvimento das licenciandas com as atividades	177
Quadro10.	Síntese das ações da professora regente	208

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Modelos de formação docente, com base em Oliveira (2012)	24
Figura 2.	Modelo para a preparação de professores pré-serviço para o uso da tecnologia proposto por Tounder et al (2011)	59
Figura 3.	Modelo de formação de professores pré-serviço para o uso da tecnologia nas universidades chinesas apresentado por Zhiting e Hanbing (2001)	63
Figura 4.	Ciclo de pesquisa-ação, com base em Engel (2000)	94
Figura 5.	Bloco 1 do curso do 1º ano no Moodle	115
Figura 6.	Mensagem inicial do fórum <i>Global Warming</i>	115
Figura 7.	Página inicial do site Newsmap	123
Figura 8.	Página inicial do Glosgter EDU	128
Figura 9.	Página inicial do site Breaking News English	136
Figura 10.	Envolvimento dos estagiários de forma gradual nas atividades com uso da tecnologia	225

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	17
1.1. Modelos de formação docente	18
1.2. O desenvolvimento do professor e os saberes docentes	25
1.3. O estágio docente	30
1.4. O professor regente da escola de estágio e o professor pré-serviço	36
2. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS	42
2.1. A necessidade de formação docente para o uso das tecnologias e as dificuldades encontradas	43
2.2. Panorama dos cursos de licenciatura no Brasil	49
2.3. Modelos e estratégias para a formação inicial de professores para o uso das tecnologias	51
2.4. O professor regente e as experiências de estágio na formação inicial do professor para o uso das tecnologias	68
2.5. Pesquisas recentes sobre a formação inicial de professores para o uso das tecnologias	74
3. METODOLOGIA DE PESQUISA	85
3.1. Caracterização da pesquisa	85
3.2. Contexto de pesquisa	91
3.3. Participantes da pesquisa	95
3.4. Instrumentos de geração de dados	97
3.4.1. Questionários	97
3.4.2. Registro das sessões de orientação	98
3.4.3. Registro das mensagens de e-mail	99
3.4.4. Grupo focal	99
3.4.5. Memorial de estágio	100
3.5. Procedimentos de análise de dados	101

4. ANÁLISE DOS DADOS	103
4.1. O perfil tecnológico das licenciandas	104
4.2. Plano de ação: atividades com uso das tecnologias digitais	109
4.2.1. Discussion Forum: Global Warming	110
4.2.2. Google Search: Natural Disasters	113
4.2.3. Newsmag: Headlines	117
4.2.4. Glogster: Traffic Campaign	123
4.2.5. Breaking News: Discourse Markers	130
4.2.6. Discussion Forum: Mandela	134
4.2.7. Google Translator	144
4.2.8. Fotolog: Rio Tips	156
4.3. As ações da professora regente	170
4.4. A contribuição para as licenciandas	200
4.5. A abordagem PRO-Tecnologia	213
CONSIDERAÇÕES FINAIS	221
REFERÊNCIAS	226
ANEXOS	233
Anexo 1 – Questionário 1	233
Anexo 2 – Questionário 2	234
Anexo 3 – Perguntas do grupo focal	235

*“Tell me and I forget,
teach me and I may remember,
involve me and I learn.”*

- Benjamin Franklin

INTRODUÇÃO

Não é nenhuma novidade dizer que a tecnologia está presente em diversas esferas de nossa vida. Se pensarmos nos contextos escolares, frequentemente vemos alunos que vão para a escola com seus *smartphones*, *ipods* e *tablets*. Mesmo aqueles de baixa classe social têm acesso à tecnologia, participam de jogos on-line e de redes sociais. Ao perceberem essa presença inegável da tecnologia, algumas escolas e professores tentam investir em sua utilização para o ensino. Outras, no entanto, parecem ser ainda resistentes a ela. Seja como for, uma questão crucial para a integração da tecnologia no ensino é a formação docente.

Como professora de inglês do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ), uma das minhas funções é contribuir para a formação dos licenciandos que realizam seus estágios na escola. Por conta do meu envolvimento com a questão das tecnologias digitais no ensino desde a minha pesquisa de mestrado, e por notar que isso era uma lacuna na formação inicial de professores na universidade, senti-me motivada a realizar uma investigação que focasse na formação inicial de professores de inglês no contexto do estágio supervisionado.

Ao começar a pesquisar sobre o tema, percebi que os programas de formação inicial de professores ainda não preparam de forma eficaz os futuros profissionais para usarem a tecnologia em sua prática. Muitos desses programas esforçam-se em implementar o uso efetivo e significativo da tecnologia. No entanto, as estratégias usadas para esse fim são complexas, diversas, geralmente conflitantes e raramente são avaliadas de forma adequada. Não existe, portanto, um modelo consolidado sobre como inserir a tecnologia na formação inicial docente de maneira efetiva (KAY, 2006).

O pesquisador na área de tecnologia e educação e professor da Universidade de Ontário, no Canadá, Dr. Robin Kay, ao analisar diversos artigos sobre a inserção da tecnologia na formação inicial de professores, critica aqueles que propõem estratégias que nunca foram testadas ou avaliadas. Segundo ele, pouquíssimos artigos realizaram um processo de avaliação cuidadosa e rigorosa dessas estratégias (KAY, 2006).

Com relação a recomendações para programas de formação inicial de professores para o uso da tecnologia, J. Tounder et al (2011) afirmam que o foco não deve ser em como utilizar a tecnologia, mas em como ela pode ser utilizada para ensinar e aprender. A transferência dos conhecimentos teóricos sobre a tecnologia para a prática não é tarefa fácil. Imbernon-Pereira (2009), em sua pesquisa de mestrado, revela que mesmo tendo sido expostos a teorias sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação, os professores

em formação nem sempre conseguem traduzi-las em uma prática desejável. Professores em formação precisam de oportunidades para desenvolver o conhecimento sobre o uso pedagógico da tecnologia para entender que tecnologia usar, quando usar e como usar para promover a aprendizagem do aluno (GROVE, 2008). Por isso, estudos recentes mostram que as melhores práticas oferecidas aos professores em formação é a inclusão de experiências autênticas na educação básica. Pesquisas evidenciam que a oferta de modelos de uso da tecnologia e do espaço para a prática é fundamental para os professores pré-serviço (J. TOUNDER et al, 2011). Em outras palavras, o estágio supervisionado é um espaço importante para a formação de professores pré-serviço para o uso da tecnologia.

Apesar de a formação de professores, o estágio supervisionado e o uso da tecnologia no ensino serem questões bastante investigadas na área de Linguística Aplicada (LA) – e em outras áreas também -, há poucas pesquisas que focam na inserção da tecnologia no contexto do estágio supervisionado em Letras, principalmente no Brasil. Em uma pesquisa on-line sobre o tema, um dos poucos estudos encontrados é um artigo de autoria de Fadini et al (2013). O estudo investiga uma parceria entre a professora de Estágio Supervisionado da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e três professoras regentes de uma Ifes. Os resultados, entretanto, não fazem referência às estratégias utilizadas pelas professoras para inserir a tecnologia no contexto do estágio.

De acordo com Grove, Strudler e Odell (2004), professores regentes das escolas onde é ofertado o estágio docente têm um papel importante na preparação do futuro professor do século XXI. Todavia, há poucos relatos sobre o que esses professores fazem e como eles trabalham com os professores pré-serviço. A maioria dos estudos foca no impacto dos professores regentes sobre os professores pré-serviço, não em suas práticas (GROVE; STRUDLER; ODELL, 2004). Apesar de os autores terem afirmado isso há algum tempo, esse fato ainda é recorrente. Em resposta a um e-mail enviado por mim sobre a investigação das práticas dos professores regentes em relação aos professores pré-serviço, a pesquisadora e professora da Universidade de Nevada, Dr. Karen Grove, afirma:

“Dez anos depois, há uma ênfase maior na integração da tecnologia na formação docente e nas experiências de estágio dos professores pré-serviço. No entanto, para responder à sua questão: ainda faltam estudos que foquem especificamente na prática do professor regente e/ou em estratégias que eles usam para auxiliar os professores em formação a aprender como integrar a tecnologia em suas práticas docentes. Sugiro que você siga sua ideia de investigar esse tema. Há mais ferramentas digitais disponíveis agora do que há dez anos atrás. Investigar sua própria prática é um bom ponto de partida para

identificar práticas que podem ser usadas na orientação dos professores pré-serviço durante o estágio¹.” (GROVE, 2014, comunicação pessoal)

Tendo em vista, portanto, que (a) a formação inicial de professores para o uso da tecnologia está bastante aquém do desejável (b) muitas pesquisas não avaliam de forma adequada as estratégias utilizadas para a formação, (c) o contexto do estágio supervisionado é fundamental no processo de formação, mas ainda pouco investigado no que diz respeito à formação para o uso das tecnologias, em especial no Brasil, (d) é necessário investigar as práticas dos professores regentes no que diz respeito à formação do futuro professor para o uso da tecnologia, pretende-se oferecer algumas contribuições para literatura, em especial na área de Linguística Aplicada, que, por sua vez, podem inspirar os programas de formação inicial de professores na área de Letras. Assim, a pesquisa objetiva

1. Investigar as ações realizadas pela professora regente para promover a formação das licenciandas para o uso das tecnologias durante o estágio no Colégio de Aplicação;
2. Identificar as contribuições de tais ações para a formação das referidas licenciandas, de acordo com a perspectiva delas;
3. Propor uma abordagem de formação de professores para o uso das tecnologias digitais no contexto do estágio supervisionado.

Para alcançar esses três objetivos, investigou-se a prática da professora regente de inglês com um grupo de cinco licenciandas ao realizarem seu estágio no CAP/UFRJ durante o ano letivo de 2013. Para isso, realizou-se uma pesquisa-ação (BALDISSERA, 2001; ENGEL, 2000; MCTAGGART, 1994; TRIPP, 2005) e gerou-se dados através de diferentes instrumentos – questionários, registro das sessões de orientação, registro das mensagens de e-mail, grupo focal e memorial de estágio – ao longo do ano.

Esta investigação insere-se no âmbito da Linguística Aplicada, tendo em vista que tenta "criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central" (MOITA LOPES, 2006). Em outras palavras, busca-se, nesta pesquisa, compreender o processo de formação inicial de professores para o uso da tecnologia, focando nas ações da

¹ Tradução minha do texto original "Ten years later, there is increased emphasis on technology integration in teacher preparation and in field experiences for our preservice teachers. However, to answer your question: we are lacking in studies that focus specifically on cooperating teacher practice and/or strategies they use to help support student teachers in learning how to integrate technology into their classroom practice. I encourage you follow your idea to pursue this topic. More digital tools are now available than there were ten years ago! Investigating your own practice is a good starting point to identify specific mentoring practices."

professora regente; ações essas que são permeadas pela linguagem. De acordo com Moita Lopes (1996), a LA não tenta apresentar soluções ou resolver problemas com que se defronta ou constrói, mas busca problematizá-los ou criar inteligibilidade sobre eles, a fim de vislumbrar alternativas para os contextos investigados. Nesse sentido, esta pesquisa não busca oferecer soluções para os problemas na formação de professores ou mesmo um modelo de formação para o uso da tecnologia que deve ser rigidamente seguido em outras instituições de ensino, mas pretende analisar como se deu o processo de formação no contexto investigado e sugerir alternativas que possam contribuir para a sua transformação. Por ser o objeto da LA a linguagem como prática social (MENEZES; SILVA; GOMES, 2009), um objeto múltiplo e complexo (SIGNORINI, 1998), as situações investigadas não se replicam, necessariamente, da mesma forma, o que torna impossível pensar em soluções para os problemas pesquisados (MOITA LOPES, 2006). Esta pesquisa, portanto, investiga as ações de uma professora regente específica, dirigidas a uma grupo específico de licenciandas, em um contexto também específico, que impossibilita uma réplica da situação. Não se busca aqui uma generalização de suas conclusões para que possam ser aplicadas em outros contextos, mas acredita-se que os resultados poderão contribuir para situações parecidas de formação docente para o uso da tecnologia e para novas pesquisas sobre o tema.

Outro aspecto da LA presente nesta pesquisa é o seu caráter interdisciplinar, ou indisciplinar, como afirma Moita Lopes (1998). Uma única área científica não é suficiente para dar conta das situações investigadas na LA, por isso ela se apresenta como mediadora em várias áreas do conhecimento, tendo suas pesquisas iluminadas e construídas interdisciplinarmente (MOITA LOPES, 2006). Assim, esta pesquisa estabelece diálogos com outras áreas, como a sociologia, a psicologia, a pedagogia, a filosofia e, em especial, a educação, que, com suas contribuições, ajudam na discussão sobre o tema investigado.

Leffa (2001) afirma que a diversidade de disciplinas que dialogam com a LA é a essência da pesquisa nessa área. O autor usa uma metáfora para explicar o que ele considera um grande desafio na LA:

pesquisar em Linguística Aplicada é como pesquisar petróleo no mar: precisamos abandonar o conforto em terra firme, com balizas enterradas no chão, e aprender a navegar, assestando nossos instrumentos em plataformas móveis. A dificuldade numa plataforma móvel é manter o rumo; um rumo que não é o da linguística, nem da psicologia, nem de qualquer outra ciência com a qual nos avizinhamos; temos um rumo que é o da Linguística Aplicada. (p.4)

Além de dialogar com conhecimentos de outras áreas, a LA também formula, segundo Moita Lopes (1996), seus próprios modelos teóricos, podendo colaborar com o avanço do conhecimento não apenas em seu campo, mas também em outros campos de pesquisa. Por ser a formação docente para o uso da tecnologia um tema de interesse não apenas da LA, acredita-se que esta pesquisa poderá contribuir para novas investigações de outras áreas também.

A Linguística Aplicada também se caracteriza pela sua capacidade em responder ao que a sociedade precisa (LEFFA, 2001). No mesmo sentido, Celani (1998) destaca a preocupação da LA com o social, com o humano, e Moita Lopes (2006) reforça a sua responsabilidade social no mundo em que pesquisa. Segundo Leffa (2001), a LA dá o retorno para a sociedade de duas formas: através da prestação de serviços e pela pesquisa. Ela é prestadora de serviços quando interfere em situações em que duas ou mais pessoas interagem através da linguagem, contribuindo para tornar a interação mais eficaz, apontando para barreiras que devem ser evitadas, oferecendo estratégias para acelerar os procedimentos que devem ser intensificados. Essa prestação de serviços para a sociedade é o aspecto prático da LA, que envolve o que fazer e o que não fazer, o que deve ser estimulado e o que deve ser evitado. Dessa forma, esta pesquisa busca dar uma contribuição para a sociedade na medida em que investiga as interações da professora regente com as licenciandas no processo de formação docente para o uso da tecnologia, visando contribuir para tornar esse processo mais eficaz, apontando ações que devem mantidas, transformadas ou evitadas.

Através da pesquisa, a LA dá o retorno para a sociedade, segundo Leffa (2001), pois se preocupa em investigar aquilo que ela precisa. O autor afirma que não criamos problemas para investigar, mas investigamos os problemas específicos da sociedade - em que a linguagem está envolvida - que já existem. A formação de professores para o uso da tecnologia, ou melhor, a falta de formação, a má formação ou a formação precária, é um problema relatado por diversos pesquisadores, de diferentes áreas. Por isso, é preciso investir nesse tema, em especial na relação do professor regente com o professor em formação no contexto do estágio, ainda pouco investigada. Os resultados desta investigação - e de outras que se proponham a investigar o tema - podem trazer benefícios não apenas para os programas de formação docente ou para os próprios professores, mas também para os alunos desses (futuros) professores, que participarão de aulas em que a tecnologia seja empregada de forma a promover novas práticas de leitura e escrita, interação, colaboração, criatividade, autonomia.

Além das características já apresentadas, LA se caracteriza pelo fato de que o conhecimento construído em suas pesquisas não se dá pela extração de dados a partir de informantes previamente selecionados. A LA não trabalha com informantes, mas com participantes, sujeitos de pesquisa, que "ajudam a construir o conhecimento, do qual muitas vezes são os primeiros a se beneficiarem" (LEFFA, 2001, p. 7). Nesta pesquisa, os participantes não foram previamente selecionados, mas se tornaram sujeitos da pesquisa ao acaso, visto que foram as próprias licenciandas que escolheram esta pesquisadora como professora regente no estágio e aceitaram participar da investigação, como será detalhado mais adiante, no capítulo de metodologia. Além disso, tais licenciandas se beneficiaram com o conhecimento que ajudaram a construir para esta pesquisa, já que se envolveram em um processo de formação docente voltado para o uso da tecnologia, o que talvez não fosse possível caso elas escolhessem um outro professor regente ou uma outra escola para realizar o estágio.

Esta tese está dividida em quatro capítulos – dois capítulos de revisão de literatura, um capítulo de metodologia de pesquisa e um capítulo de análise de dados. O primeiro capítulo trata da formação inicial de professores de forma geral, abordando os modelos de formação docente, o desenvolvimento do professor e os saberes docentes, o estágio supervisionado e a relação entre o professor regente do estágio e o professor pré-serviço. O segundo capítulo discute a formação inicial de professores para o uso da tecnologia, abordando a necessidade e as dificuldades encontradas para essa formação, o panorama dos cursos de licenciatura no Brasil, modelos e estratégias para a formação inicial de professores para o uso da tecnologia, o professor regente e as experiências de estágio, e pesquisas recentes sobre a formação inicial docente para o uso da tecnologia. No capítulo de metodologia, caracterizo o tipo de investigação conduzida, descrevo o contexto de pesquisa e os participantes, apresento os instrumentos de geração de dados e os procedimentos de análise. Na primeira seção do capítulo de análise de dados, apresento o perfil tecnológico das licenciandas, traçado a partir de um questionário de sondagem respondido por elas no início do estágio, em 2013. Em seguida, descrevo as atividades didáticas nas quais as licenciandas foram envolvidas durante o período de estágio no CAP/UFRJ. Na terceira seção, apresento e discuto as ações da professora regente que buscaram promover a formação das licenciandas para o uso das tecnologias digitais, respondendo à primeira pergunta de pesquisa. Na quarta seção, discuto como tais ações contribuíram para a formação das licenciandas, respondendo à segunda pergunta de pesquisa. Na quinta seção proponho uma abordagem de formação inicial de professores para o uso das tecnologias digitais no contexto do estágio supervisionado, que

chamo de PRO-Tecnologia. Tal abordagem é fundamentada na revisão da literatura abordada nos capítulos iniciais e nos resultados obtidos através da pesquisa, discutidos nas seções anteriores do capítulo de análise de dados. Acredito que, dessa forma, esta tese poderá contribuir para ampliar a literatura sobre o tema e para transformar a prática dos professores regentes das escolas campo de estágio, que, por sua vez, poderão ajudar seus licenciandos – futuros professores – a integrar a tecnologia em sua sala de aula.

Antes de passar para o primeiro capítulo, cabe explicar que, ao longo do texto, os termos professor pré-serviço, futuro professor, professor em formação, estagiário e licenciando são usados como sinônimos, para se referir aos alunos dos cursos de licenciatura, que estão estudando para se tornar professores. Cada autor mencionado nesta pesquisa tem sua preferência por um desses termos e optei por ser fiel a suas escolhas nos capítulos de revisão teórica. Da mesma forma, os termos professor regente, professor orientador de estágio e professor formador são usados como sinônimos, para se referir ao professor de uma escola de educação básica que é responsável por receber e orientar os licenciandos e cujas aulas tais licenciandos acompanham durante seu estágio. No capítulo de análise de dados, no entanto, opto por utilizar “licenciando” e “professor regente” por serem esses os termos utilizados no contexto em que a investigação foi realizada. Apenas na última seção desse capítulo, em que proponho a abordagem PRO-Tecnologia, uso o termo “estagiário”, por ser mais genérico e comumente empregado em outras instituições de ensino.

1. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Muitas pessoas veem o ensino como uma atividade que se realiza com naturalidade, sem carecer de formação específica e da detenção de um determinado corpo de conhecimentos científicos (NÓVOA, 1997). Por muito tempo a profissão de professor foi considerada uma vocação, algo que já nascia com o indivíduo. Embora essa visão ainda seja recorrente, também há aqueles que acreditam que o sujeito precisa passar por um treinamento para se tornar professor. Pimenta e Lima (2005) afirmam que a formação de professor não pode ser entendida como um treinamento de habilidades. O domínio de determinadas técnicas, instrumentos e recursos não prepara o professor para lidar com as situações complexas de ensino e formar cidadãos críticos para atuar na sociedade atual.

É muito comum, nos cursos de inglês, por exemplo, que o professor passe por um treinamento. Esse treinamento costuma apenas capacitá-lo a aplicar determinada metodologia utilizada no curso, seguir uma rotina específica e lidar com algumas situações de sala de aula pré-estabelecidas. Em alguns cursos de inglês, para ser professor, basta que o sujeito saiba falar a língua, visto que estará limitado a seguir as técnicas instituídas pelo curso.

Menoncin (2013) aponta ainda que, do ponto de vista do senso comum, para ser professor é preciso ter bom domínio da matéria, talento, didática, bom senso, experiência, bom nível cultural. No entanto, essas características não bastam. Se pensarmos na experiência, por exemplo, embora ela auxilie o trabalho, nem sempre é positiva. Afinal, um mau profissional com 20 anos de carreira é alguém com experiência (MENONCIN, 2013).

Pimenta e Lima (2005) afirmam que muitas pessoas acreditam que as técnicas e metodologias são suficientes para resolver as deficiências da profissão docente e do ensino. De acordo as autoras, esse "mito" está presente nos anseios de alunos, professores e políticas governamentais, "que acabam investindo verbas em intermináveis programas de formação (des)contínua de professores, partindo do pressuposto de que a falta de conhecimento de técnicas e métodos destes é a responsável exclusiva pelos resultados do ensino" (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 10). Assim, muitas vezes o professor acaba sendo culpabilizado pelos problemas educacionais, muitos dos quais não são de sua alçada.

Bandeira (2006) afirma que um dos principais responsáveis pelos problemas da educação é a formação de professores, ou seja, como ela é realizada, e não a falta de oferta de cursos de formação. De acordo com a autora, "ainda que tenha ocorrido uma verdadeira revolução nesse campo nos últimos vinte anos, a formação deixa muito a desejar, há ainda

grande dificuldade em se por em prática concepções e modelos inovadores" (BANDEIRA, 2006, p. 6). O que acontece na maioria das vezes é que, por um lado, as escolas se fecham às suas experiências e ao seu contexto e, por outro lado, convive-se com um academicismo excessivo que não retrata a escola real (BANDEIRA, 2006).

O que se espera de um curso de formação inicial do professor, portanto, é que ele contribua para o exercício de sua atividade docente, já que "professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas" (PIMENTA, 1997, p. 6). Espera-se que a licenciatura desenvolva conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que possibilitem ao futuro professor construir seus saberes docentes a partir das necessidades e desafios colocados pelo ensino. Anseia-se um processo formativo que "dê conta da atual demanda de um profissional crítico, reflexivo, pesquisador e capaz de efetivar mudanças e adequações que forem necessárias à sua prática pedagógica" (MACIEL; MENDES, 2010, p. 10).

Tendo em vista a importância e a necessidade da formação de professores no cenário educacional atual, este capítulo se desenvolve em torno de quatro temas relacionados à formação docente, que serão abordados nas subseções seguintes: os modelos de formação, o desenvolvimento do professor e os saberes docentes, o estágio docente e a relação entre o professor regente da escola de estágio e o futuro professor.

1.1. Modelos de formação docente

A formação inicial oferecida por diversas instituições a alunos de cursos de licenciatura tem sido criticada por muitos autores (SCHÖN, 1992; GÓMEZ, 1992; MAGALHÃES, 2002; PIMENTA, 1997). Segundo eles, o foco tem sido na formação de um profissional técnico, "voltado à solução de problemas da prática com base em teorias e técnicas científicas derivadas de investigações conduzidas em escolas" (MAGALHÃES, 2002, p.40). A ênfase recai sobre a teoria em detrimento da prática e esta é vista como aplicação da teoria. Além disso, teoria e prática são trabalhadas separadamente. Magalhães (2002) afirma, assim, que esse tipo de formação não prepara o professor para a realidade da sala de aula, marcada pela interdisciplinaridade e heterogeneidade.

Gómez (1992) aponta dois modelos de formação de professores: o **modelo técnico** e o **modelo reflexivo e artístico**. Esses dois modelos são chamados por Oliveira (2012) como

paradigma da racionalidade técnica e **paradigma prático-reflexivo**, respectivamente. Cada modelo vincula-se a uma concepção de ensino, de aprendizagem, de aluno e de professor e direciona a construção dos currículos dos cursos de formação (OLIVEIRA, 2012). O primeiro modelo pressupõe o professor como técnico-especialista – que aplica as regras derivadas do conhecimento científico. Já o segundo modelo de formação docente entende o professor como prático autônomo – que reflete, toma decisões e cria durante sua própria ação.

De acordo com Gómez (1992), a metáfora do professor como técnico foi herdada do positivismo. Seguindo o modelo da racionalidade técnica (SCHÖN, 1983), a atividade profissional do professor é instrumental, ou seja, voltada para a solução de problemas através da aplicação de teorias e técnicas científicas. Nesse modelo de racionalidade há a separação pessoal e institucional entre investigação e prática. A investigação, ou seja, a pesquisa científica é realizada por membros do meio acadêmico, enquanto que a prática é realizada pelos professores, que devem aplicar os conhecimentos gerados pelas pesquisas científicas.

Muitos programas de formação de profissionais seguem o modelo da racionalidade técnica, centrados no desenvolvimento de competências e capacidades técnicas. O currículo baseia-se em um corpo central de ciência básica. Em seguida, estudam-se os elementos que compõem as ciências aplicadas. Simultânea ou posteriormente ao estudo das ciências aplicadas, foca-se nas competências e atitudes profissionais, ou seja, na prática.

De acordo com Gómez (1992), muitos cursos de formação de professores têm se baseado nesse mesmo modelo de formação de profissionais, seguindo uma concepção linear e simplista dos processos de ensino. Tal formação geralmente abrange um componente científico cultural, que é voltado para o conteúdo que se deve ensinar, e um componente psicopedagógico, em que se aprende como atuar em sala de aula de forma eficaz. Nesse último componente, há duas fases: na primeira, são abordados os princípios, leis e teorias que explicam os processos de ensino-aprendizagem e as regras para a sua aplicação; na segunda, há a aplicação de tais regras na prática real ou simulada.

Nesse modelo técnico de formação de professores apontado por Gómez (1992), há um afastamento entre a investigação acadêmica e a prática cotidiana de sala de aula. Gómez (1992) afirma que “o mundo da investigação e o mundo da prática parecem formar círculos independentes, que rodam sobre si mesmos, sem se encontrarem” (p.107). O que acontece é que a investigação acadêmica não preenche as necessidades e interesses da prática profissional. Segundo Gómez (1992), é preciso que os programas de formação sejam centrados nas exigências e problemas das situações originadas da prática.

Outro problema do modelo técnico apontado por Gómez (1992) é o fato de que o conhecimento científico básico e o conhecimento aplicado abordados nos programas de formação docente só podem sugerir regras “genéricas” de atuação do professor. Assim, o professor iniciante, ao se deparar com problemas educativos em sua prática, percebe uma bagagem de conhecimentos, técnicas e estratégias que lhe parecem inúteis e é tomado por uma frustração.

Gómez (1992) enfatiza que o fracasso dos programas de formação que seguem esse modelo se deve pela separação entre teoria e prática, como já mencionado. A prática, definida como aplicação das normas e técnicas do conhecimento científico no contexto escolar, é considerada como o lugar adequado ao desenvolvimento das competências, capacidades e atitudes profissionais na formação de professores. Seguindo a lógica da racionalidade técnica, a prática deve ser situada no final do currículo de formação, quando os professores em formação já possuem o conhecimento científico e suas derivações normativas.

Gómez (1992) critica esse tipo de formação baseada na racionalidade técnica, afirmando que a sala de aula é um contexto que envolve complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade, conflito de valores. Segundo o autor, “a realidade social não se deixa encaixar em esquemas preestabelecidos” (p. 99). Em outras palavras, existem situações em sala de aula que se apresentam como casos únicos e que não se enquadram nas categorias identificadas pela teoria existente. O autor não descarta a utilização da racionalidade técnica em toda situação da prática educativa. Segundo ele, o que não se deve é considerar a atividade do professor como exclusivamente técnica. Deve-se encarar a atividade do professor como reflexiva e artística, na qual algumas aplicações de caráter técnico são bem vindas.

O professor atua, de acordo com Gómez (1992), em um ambiente complexo, em um “cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições” (p.102). Nesse ambiente, o professor enfrenta problemas de natureza prática, sejam eles relacionados a situações individuais de aprendizagem ou ao comportamento de um grupo, que requerem um tratamento singular, visto que tais problemas são determinados por características próprias do contexto e pela história da turma enquanto grupo social.

Para obter o sucesso profissional, o professor deve, portanto, ser capaz de lidar com essa complexidade da sala de aula e de resolver problemas práticos, através da combinação entre conhecimento e técnica (GÓMEZ, 1992). Essa capacidade do professor, denominada pensamento prático, é composta pelo conhecimento-na-ação, pela reflexão-na-ação e pela reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação (SCHÖN, 1983).

O conhecimento-na-ação está relacionado ao saber fazer. Esse conhecimento, fruto de experiências e reflexões passadas, pode ter se automatizado ou se tornado uma rotina. A reflexão-na-ação acontece quando pensamos sobre o que fazemos no momento em que estamos atuando. De acordo com Gómez (1992), a reflexão-na-ação é um “espaço de confrontação empírica com a realidade problemática, a partir de um conjunto de esquemas teóricos e de convicções implícitas do profissional” (p.104). Schön (1992) descreve quatro momentos que compõem a reflexão-na-ação: 1) o professor reflexivo surpreende-se por uma ação de um aluno; 2) o professor reflete sobre o ocorrido, pensa sobre a ação do aluno e tenta entender por que tal ação o surpreendeu; 3) o professor reformula o problema que surgiu com a ação do aluno; 4) o professor faz uma experiência para testar sua nova hipótese. Já a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação, é uma análise realizada pelo indivíduo *a posteriori* sobre a sua própria ação. O indivíduo utiliza conhecimento para descrever, analisar e avaliar sua prática a fim de compreendê-la e reconstruí-la. Na reflexão sobre a ação, são consideradas, segundo Gómez (1992), as características da situação problemática, os procedimentos utilizados na fase de diagnóstico e definição do problema, a determinação de metas, a escolha de meios, as teorias implícitas, as convicções e formas de representar a realidade utilizadas pelo professor. A reflexão sobre a reflexão-na-ação, por sua vez, supõe um conhecimento que analisa o conhecimento-na-ação e a reflexão-na-ação em relação à situação problemática e ao seu contexto.

Esse conceito de professor reflexivo de Schön sofre uma crítica por parte de Ghedin (2005), que afirma que o autor reduz a reflexão aos espaços estreitos da sala de aula. De acordo com Ghedin (2005), muitos professores se limitam a refletir sobre a aula. No entanto, é preciso ir além. É preciso que o professor

"analise o sentido político, cultural e econômico que cumpre à escola; como esse sentido condiciona a forma em que ocorrem as coisas no ensino; o modo em que se assimila a própria função; como se tem interiorizado os padrões ideológicos sobre os quais se sustenta a estrutura educativa." (GHEDIN, 2005, p. 32)

O autor defende, então, a reflexão crítica, em que o professor se coloca no contexto de uma ação e na história da situação, participa de uma atividade social e assume uma postura diante dos problemas. Para Ghedin (2005), a reflexão sobre a prática constitui um questionamento que inclui intervenções e mudanças e não pode ser realizada sem levar em consideração o contexto social em que ocorre.

Com o distanciamento proporcionado pela reflexão crítica, é possível refletir sobre normas, crenças, estratégias e teorias implícitas que determinam uma forma de comportamento, sobre sentimentos provocados por uma situação, sobre a forma como se define um problema, sobre o papel do professor no contexto em que atua. Ao refletir na e sobre a ação, o professor torna-se um investigador na sala de aula: ele constrói uma teoria adequada ao seu contexto particular de ensino e elabora estratégias de ações adequadas a tal contexto (GÓMEZ, 1992).

Muitas vezes a prática, com o passar do tempo, torna-se repetitiva e rotineira. As ações em sala de aula ficam cada vez mais mecânicas e automatizadas, o conhecimento prático do professor vai se fossilizando, e se corre o risco de perder várias oportunidades de aprendizagem. A reflexão crítica é, portanto, um componente fundamental na prática de um professor, já que permite um processo de aprendizagem permanente e expressa o poder de reconstrução da vida social (GÓMEZ, 1992).

Ao ressaltar a importância da reflexão crítica, Gómez (1992) defende uma formação docente que entenda a profissão como uma arte, e que prepare o professor para o exercício dessa arte em situações diversas, propondo, assim, o modelo reflexivo e artístico de formação de professores. De acordo com o autor, na vida real, o professor se depara com situações para as quais não há respostas pré-elaboradas e que não são suscetíveis de serem analisadas pelo processo clássico de investigação científica. Em outras palavras, não existe um conhecimento profissional nem uma única solução correta para cada situação-problema. O profissional competente atua, segundo Gómez (1992), refletindo na ação, criando uma nova realidade, experimentando, modificando e inventando através do diálogo com essa realidade. Nessa reflexão, o professor vai além da aplicação de técnicas aprendidas ou métodos de investigação consagrados, mas aprende a construir e comparar novas estratégias de ação, novas teorias e categorias de compreensão, novas formas de definir e enfrentar problemas. Dessa forma, o profissional crítico-reflexivo constrói e incorpora o seu próprio conhecimento profissional.

Com base nesse modelo de formação de professores como artistas reflexivos, a prática assume um papel central no currículo, sendo considerado o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor (GÓMEZ, 1992). A prática deve ser um espaço real onde o futuro professor tem contato com a realidade da sala de aula – com suas características de incerteza, singularidade, complexidade e conflito – e onde ele possa observar, analisar, atuar e refletir sem a inteira responsabilidade dos efeitos de suas ações. A

prática deve promover o desenvolvimento das capacidades e competências implícitas no *conhecimento-na-ação*.

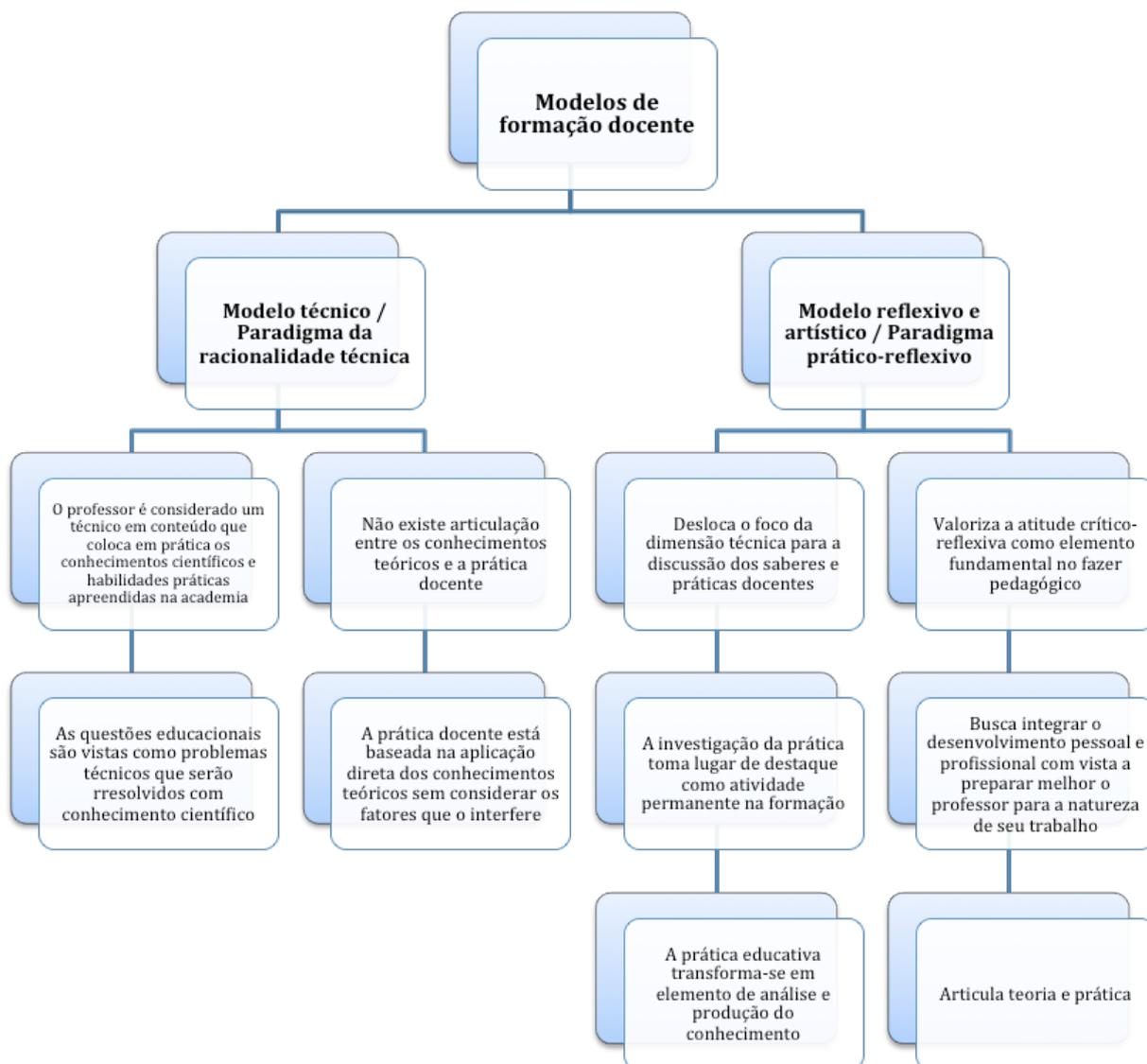
Schön (1992) também destaca a importância da prática, que ele chama de “*practicum reflexivo*” na formação de professor. O *practicum reflexivo* é um tipo de aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão fazendo. É um mundo virtual que representa o mundo da prática, em que os alunos praticam na presença de um tutor que os envolve em um processo de reflexão. Tal processo de reflexão pressupõe uma descrição detalhada das ações realizadas, uma reconstrução das intenções, estratégias e pressupostos e uma confrontação com as teorias de ensino.

Além da prática da reflexão, Schön (1992) também acredita na imitação no processo de formação do professor. Apesar de muitos autores rejeitarem a ideia de imitação, Schön afirma que muito da aprendizagem de novas competências depende da imitação. O autor considera a imitação como uma atividade criativa, pois pressupõe uma ressignificação. Nas palavras de Schön (1992, p.90), “quando vos imito, tento construir o que entendo como essencial nas vossas ações e testar minha construção ao desempenhar eu próprio a ação”.

Outro aspecto importante no modelo reflexivo e artístico de formação do professor destacado por Gómez (1992) - e já apontado por Schön (1992) - é a figura do formador ou tutor. Segundo o autor, o professor em formação aprende fazendo e *refletindo na e sobre a ação* com a ajuda do formador ou tutor. Ele é responsável pela formação prática e teórica do futuro professor e deve ser capaz de atuar e refletir sobre sua ação como formador. Ele deve envolver o futuro professor em um diálogo reflexivo sobre as situações educativas. De acordo com Gómez (1992), “na perspectiva de um ensino reflexivo que se apoia no pensamento prático do professor, a prática e a figura do formador são a chave do currículo de formação profissional de professores” (p.113). Por isso, o autor defende a existência de “escolas de desenvolvimento profissional”, que estejam engajadas em projetos educativos de caráter inovador e que colaborem com as universidades na formação de professores.

Para concluir esta seção apresento uma figura com as principais características dos dois modelos de formação de professores apresentados aqui. A figura é baseado no esquema feito por Oliveira (2012):

Figura 1. Modelos de formação docente, com base em Oliveira (2012)



A partir da discussão, considero que o modelo reflexivo e artístico, em comparação com o modelo técnico, é o que mais pode contribuir para dar conta das atuais demandas na formação inicial de professores, em especial no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais, foco desta pesquisa. Com base nesse modelo, é preciso que as instituições integrem teoria e prática. Esta deve ocupar um espaço central na formação do professor, pois é um lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático. O professor deve ser preparado para lidar com a imprevisibilidade, a heterogeneidade e a complexidade da sala de aula. Ele precisa ainda ir além da sala de aula e pensar nas questões políticas, sociais e econômicas envolvidas na educação. Isso não é possível através da mera aplicação de técnicas, mas é preciso que o professor desenvolva sua capacidade de reflexão-na-ação,

reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação. Pensando na tecnologia, conhecer as técnicas, isto é, saber manuseá-la, não é suficiente para dar conta de empregá-la de forma eficaz na sala de aula. A prática, a figura do formador e a reflexão crítica, que têm lugar de destaque nesse modelo, são consideradas fundamentais na formação inicial docente para o uso da tecnologia, como será discutido mais adiante, no segundo capítulo. Tendo como base esse modelo, alguns autores discutem questões relacionadas aos cursos de formações de professores, que serão abordadas na seção seguinte.

1.2. O desenvolvimento do professor e os saberes docentes

Como vimos na seção anterior, muitos autores defendem o paradigma prático-reflexivo de formação do professor. Autores como Nóvoa (1997; 2009) e Pimenta (1997), que apoiam tal modelo, preocupam-se ainda com algumas questões que devem ser levadas em consideração nos cursos de formação inicial de professores, ou seja, nos cursos de licenciatura.

Nóvoa (1997) defende uma formação de professores que promova o **desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional** do futuro professor. O autor chama o desenvolvimento pessoal de "produzir a vida do professor". A formação deve estimular um investimento pessoal e a construção de uma identidade, que é também profissional. Também deve oferecer espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, fazendo com que os futuros professores se apropriem de seus processos de formação.

Bandeira (2006) também ressalta a questão da personalidade na formação docente. Segundo a autora, a formação depende sempre de um teor pessoal. Isso não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma, mas o indivíduo participa e tem responsabilidade sobre os processos e finalidades da própria formação, ao mesmo tempo em que ele participa de ações educativas com outros professores.

Nóvoa (1997) valoriza o trabalho centrado na pessoa do professor e na sua experiência. Segundo ele,

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1997, p. 26)

É preciso, portanto, investir na prática como lugar de produção do saber e de dar atenção especial às vidas dos professores. A relação entre experiência e aprendizagem são enfatizadas por Nóvoa (1997), já que, segundo o autor, o sujeito constrói o seu saber ativamente ao longo do seu percurso de vida. As vivências e experiências de vida devem ser valorizadas e compartilhadas nos espaços de formação docente. O autor afirma que é importante a criação de redes de formação participada, em que haja troca de experiências e a partilha de saberes e em que os professores desempenhem simultaneamente o papel de formador e de formando.

O desenvolvimento profissional que deve ser estimulado na formação de professores, significa, de acordo com Nóvoa (1997), "produzir a profissão docente". O autor preocupa-se com a participação dos professores como protagonistas na implementação das políticas educativas e, por isso, defende práticas de formação que tomam como referência as dimensões coletivas e contribuem para a emancipação profissional, que se torna uma característica decisiva na definição de professores como funcionários ou profissionais reflexivos, como técnicos ou investigadores, como aplicadores ou conceptores curriculares.

Para que o desenvolvimento profissional aconteça, Nóvoa (1997) afirma que é preciso investir nos saberes de que o professor é portador e nas diferentes situações educacionais enfrentadas pelo professor. Isso só é possível através do desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica, da experimentação, da investigação, da inovação.

Segundo Nóvoa (1997), o desenvolvimento profissional dos professores deve estar articulado com as escolas e seus projetos. Tal articulação leva ao desenvolvimento organizacional, que, de acordo com o autor, significa "produzir a escola". A mudança educacional tão almejada pelos educadores atualmente depende dos professores, da sua formação, da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula e também da mudança relacionada às instituições escolares e ao seu funcionamento. Nóvoa (1997) afirma que é preciso "conceber a escola como ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas" (p. 31). Em outras palavras, a formação de professores deve pensar a escola como um espaço coletivo de trabalho que constitui instrumento e também um ambiente de formação inicial e contínua de professores.

Nóvoa (1997) critica a formação de professores que ignora o desenvolvimento pessoal do futuro professor e que confunde "formar" e "formar-se". Também critica a falta de articulação entre a formação e os projetos das escolas, inviabilizando, assim o desenvolvimento profissional. Além disso, Nóvoa (2009) desaprova o fato de a formação de professores estar afastada da profissão docente, das suas rotinas e culturas profissionais e

defende, portanto, uma formação construída dentro da profissão, que una as dimensões pessoais e profissionais a fim de produzir a identidade dos professores e que desenvolva a profissionalidade docente através da personalidade do professor. O autor apresenta, assim, cinco propostas de trabalho que, segundo ele, devem inspirar os programas de formação de professores.

A primeira proposta de Nóvoa (2009) é a de que a formação de professores tenha um componente de prática, centrado na aprendizagem dos alunos e em estudos de caso, tendo como referência o trabalho escolar. Nessa proposta, "as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento docente" (NÓVOA, 2009, p. 208). Ou seja, a reflexão sobre a prática, fundamentada em teorias, é transformada em conhecimento. Deve-se partir de situações educacionais concretas para encontrar soluções que permitam resolvê-las, com base em aprofundamentos teóricos, gerando uma reflexão conjunta sobre a situação, sem confundir os papéis de cada um (professor, coordenador, estagiário etc.), e preocupando-se com o funcionamento da escola e com suas melhorias.

A segunda proposta é a de que a formação de professores deve estar dentro da profissão, levando o professor a adquirir uma cultura profissional e concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens. Nóvoa (2009) critica a supervalorização dos papéis dos cientistas da educação e dos especialistas pedagógicos e seus conhecimentos teóricos ou metodológicos em detrimento do papel dos professores e de seus conhecimentos práticos. É preciso haver um equilíbrio e uma articulação entre tais papéis e conhecimentos, pois para Nóvoa (2009), a investigação e o conhecimento teórico só fazem sentido se forem construídos dentro da profissão.

A terceira proposta é a de dedicar atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando a capacidade de relacionamento e de comunicação com os alunos, que se caracteriza como o tato pedagógico. Nóvoa (2009) chama atenção para essa característica da profissão que se cruza com a dimensão pessoal e que, embora não possa ser ensinada como um conjunto de técnicas, pode ser construída ao longo da formação. O autor afirma que

"não se trata de regressar a uma visão romântica do professorado (conceitos vocacionais e missionários). Trata-se, sim de reconhecer que a necessária tecnicidade e cientificidade do trabalho docente não esgotam todo o *ser professor*. E que é fundamental reforçar a pessoa-professor e o professor-pessoa." (NÓVOA, 2009, p. 211)

A quarta proposta é a valorização do trabalho em equipe e do exercício coletivo da profissão, reforçando a importância dos projetos escolares. Essa proposta vê a escola como o espaço da análise partilhada das práticas enquanto rotina sistemática de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre o trabalho docente. O autor propõe ir além de práticas colaborativas, chegando no que ele chama de "professor coletivo". Pimenta (1997) também reconhece a importância de se pensar no professor como coletivo. A autora, ao relatar sua própria experiência como docente em um curso de formação de professores em uma universidade brasileira, afirma que nas disciplinas pedagógicas, alunos de diferentes áreas são colocados juntos. Embora isso imponha ao professor formador o desafio de trabalhar com as diferentes linguagens, discursos e representações dos alunos, o fato de serem colocados juntos pode ajudar os alunos de diferentes áreas a se perceberem como um coletivo. No futuro, eles precisarão saber trabalhar coletivamente nas escolas, convivendo com linguagens e saberes diferentes daqueles de seus campos específicos.

A quinta proposta de Nóvoa (2009) relaciona-se com o princípio da responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. A formação de professores deve enfatizar o compromisso social da escola. Deve levar o professor a entender o atual sentido de educar, que Nóvoa (2009) define como "conseguir que a criança ultrapasse fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade" (p. 205). A escola e os professores devem saber se comunicar com o exterior, participar e ter voz nos debates públicos e conquistar a sociedade para o trabalho educativo.

Além da necessidade de desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional na formação docente e das propostas de trabalho que devem inspirar os cursos de licenciatura apontados por Nóvoa, também é importante ressaltar os saberes docentes que precisam estar presente nos processos formativos. Pimenta (1997) define saberes docentes como a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos.

Em relação à experiência, Pimenta (1997) afirma que os alunos, ao chegarem no curso de formação inicial, já têm saberes sobre o que é ser professor. Eles têm a sua experiência como alunos, pois observaram diversos professores ao longo de sua vida escolar. Além disso, eles sabem sobre o ser professor através da experiência acumulada socialmente, das representações e estereótipos construídos pela sociedade. Alguns até já atuam como professores, segundo a autora, a título precário, ou seja, mesmo sem serem habilitados. Os cursos de formação de professores devem, portanto, colaborar no processo de passagem da visão do professor como aluno e como outros membros da sociedade para o seu ver-se como

professor. Em outras palavras, tais cursos devem ajudar na construção da identidade do professor, questão já mencionada por Nóvoa (1997). Além disso, Pimenta (1997) fala da experiência que os professores produzem no seu cotidiano docente e em textos produzidos por outros educadores.

No que diz respeito ao conhecimento, ou saberes científicos, Pimenta (1997) afirma que além dos conhecimentos específicos de sua área, os futuros professores precisam saber o significado desses conhecimentos na sociedade contemporânea e na vida das crianças e jovens, o papel do conhecimento no mundo do trabalho, a relação entre ciência e produção material, a relação entre os conhecimentos de diferentes áreas etc. De acordo com a autora, a escola e os professores têm

"um grande trabalho a realizar com as crianças e jovens, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, no sentido de possibilitar-lhes, pelo desenvolvimento da reflexão, adquirirem a sabedoria necessária à permanente construção do humano." (PIMENTA, 199, p. 8)

Os professores devem ser capazes de trabalhar os seus conhecimentos específicos numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. Por isso, cabe aos cursos de licenciatura discutir a questão dos conhecimentos das diferentes áreas (história, física, matemática, línguas, artes etc.) no contexto da contemporaneidade, o que também contribui para o processo de construção da identidade dos professores.

Por fim, Pimenta (1997) acredita que os cursos de formação de professores devem trabalhar a questão dos saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas encontradas na realidade escolar, tomando a prática dos professores como o ponto de partida.

Pimenta (1997) critica a fragmentação desses três saberes e o trabalho com eles como blocos distintos e desarticulados e com diferentes status na formação de professores. De acordo com a autora, a formação inicial só se dá a partir da experiência dos professores e se reflete nela. O futuro professor constitui seu saber-fazer a partir de seu próprio fazer. Em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, os professores podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, produzindo saberes pedagógicos na ação.

Com base no paradigma prático-reflexivo de formação docente discutido na seção anterior e nos apontamentos de Nóvoa (1997; 2009) e Pimenta (1997) apresentados nesta seção, percebemos a necessidade de uma formação de professores que leve em consideração a questão da personalidade, que integre teoria e prática, que valorize a experiência, que ofereça

um componente de prática, que se articule com a escola, que forme o futuro professor para o exercício coletivo da profissão e que desenvolva a formação dentro da profissão. O estágio docente, contexto em que esta investigação foi conduzida, torna-se, portanto, um elemento essencial na formação de professores, já que é um lugar propício para que tudo isso aconteça, como veremos na seção seguinte.

1.3. O estágio docente

O estágio sempre foi considerado necessário como elemento formador e esteve sempre presente nos currículos dos cursos de formação de professores desde os anos 30, quando foram criadas as licenciaturas (PIMENTA, 1995). Documentos oficiais (Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e pareceres do Conselho Nacional de Educação) valorizam o estágio como um espaço de formação para o futuro professor e determinam a quantidade mínima de horas de estágio (400 horas), embora não haja referência em tais documentos sobre como o estágio deve ocorrer efetivamente e nem sobre como fazer para que o estagiário obtenha conhecimento da realidade escolar (MENONCIN, 2013).

Uma pesquisa realizada por Custodio (2012) mostra que os estagiários consideram o estágio como importante e o apontam como o momento decisivo sobre seguir ou não a carreira de professor, já que o estágio possibilita o maior contato com a profissão e com as situações reais no cotidiano escolar. Além de possibilitar vivências específicas da docência, o estágio pode ser um espaço que privilegie a reflexão crítica, que articule teoria e prática e que produza os saberes docentes, assumindo, de acordo com Maciel e Mendes (2010), uma função de protagonista na formação inicial de professores. Ao possibilitar a interação com o campo de atuação e a experiência nas diversas situações de ensino-aprendizagem, o estágio torna-se indispensável para iniciar o futuro professor no exercício da atividade docente (MACIEL E MENDES, 2010). Indo ao encontro das ideias de Maciel e Mendes (2010), Pimenta e Lima (2005) entendem o estágio como um campo de conhecimento que não se reduz à atividade prática instrumental, mas se produz na interação dos cursos de formação docente com o campo social em que se desenvolvem as práticas educativas, podendo se constituir em atividade de pesquisa.

De acordo com Pimenta e Lima (2005), o estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. As autoras afirmam que muitos cursos não fundamentam teoricamente a atuação do futuro profissional e

nem tomam a prática como referência para a fundamentação teórica. Os currículos desses cursos se constituem de um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, que constituem apenas saberes disciplinares geralmente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Por isso, as autoras defendem o estágio como pesquisa, que valoriza a práxis, isto é, a superação da fragmentação entre teoria e prática, e que aponta para o desenvolvimento de uma atitude investigativa, que envolve a reflexão e a intervenção na vida da escola, dos professores, dos alunos e da sociedade.

Antes de discutir a perspectiva de estágio centrado na pesquisa, que é o modelo que mais tem apresentado resultados positivos na formação de professores, de acordo com Menoncin (2013), apresento outras três perspectivas de estágio apontadas por Pimenta e Lima (2005): o estágio centrado na observação dos professores e na imitação de saberes, o estágio centrado na instrumentalização técnica e o estágio centrado na aproximação entre a teoria e a prática.

Segundo Pimenta e Lima (2005), muitas vezes os alunos aprendem com os professores, imitando-os, mas também elaborando o seu próprio modo de ser a partir da análise crítica do modo de ser dos professores (cf. Schön, 1992, seção 1.1). Eles selecionam aquilo que consideram mais adequado, acrescentam novos modos e adaptam-se aos contextos em que se encontram, lançando mão de suas experiências e saberes adquiridos. No entanto, de acordo com Pimenta e Lima (2005), a imitação não é suficiente para a formação do professor. As autoras afirmam que "nem sempre o aluno dispõe de elementos de ponderação crítica e apenas tenta transpor os modelos em situações para as quais não são adequados" (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 7). Além disso, o modelo da imitação pressupõe que a realidade do ensino é imutável e que os alunos que a frequentam também são. Custodio (2012), ao discutir sobre esse modelo, afirma que ele faz referência à maneira tradicional do professor ensinar, pressupondo uma realidade de conformismo e de um mundo inalterável. Seguindo esse modelo, a formação de professores se dá pela observação e tentativa de reprodução da prática observada, o que remete à ideia do aprendiz que aprende o saber acumulado. Além disso, essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza a sua formação intelectual, "reduzindo a atividade docente apenas a um fazer, que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou" (PIMENTA; LIMA, 2005). Esse tipo de estágio, portanto, limita-se à observação e imitação dos professores, sem uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade escolar.

Ao falar sobre o estágio centrado na instrumentalização técnica, Pimenta e Lima (2005) afirmam que, assim como outros profissionais, o professor precisa desenvolver

habilidades específicas para operar seus instrumentos de trabalho. Tais habilidades, todavia, não são suficientes para resolver os problemas com os quais os professores se deparam, pois as técnicas não dão conta do conhecimento científico e nem da complexidade de situações de seu exercício (PIMENTA; LIMA, 2005). De acordo com Custodio (2012), "a realidade complexa em que a profissão de professor se define, impede que a atividade que desempenha se reduza à aplicabilidade dessas técnicas" (p. 7).

Nessa perspectiva de estágio centrado nas técnicas, o professor se reduz ao prático, que segue rotinas de intervenção técnica. A atividade de estágio se limita ao como fazer, às técnicas que devem ser empregadas em sala de aula, ao desenvolvimento do manejo de classe e ao preenchimento de fichas (PIMENTA; LIMA, 2005). Tais atividades, embora necessárias, não possibilitam ao futuro professor compreender o processo de ensino em seu todo. Essa perspectiva gera, segundo Pimenta e Lima (2005), um distanciamento da realidade escolar, visto que as disciplinas que compõem os cursos de formação que seguem esse modelo não estabelecem relações entre as teorias que desenvolvem e o que ocorre nas escolas.

A terceira perspectiva de estágio apontada por Pimenta e Lima (2005) é aquela centrada na aproximação da prática e da atividade teórica. Antes de abordar esta perspectiva, cabe explicar o conceito de prática apresentado pelas autoras. Pimenta e Lima (2005) distinguem a atividade docente como prática e ação. A prática é institucionalizada, são formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados e que se relacionam aos parâmetros institucionais e organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores e das condições em que trabalham. Já a ação refere-se aos sujeitos, seus modos de pensar e agir, seus compromissos e valores, suas opções e vontades, seu conhecimento e seu modo de ensinar, sua forma de se relacionar com os alunos e de planejar o seu curso e se realiza nas práticas institucionais nas quais os sujeitos se encontram. De acordo com Pimenta e Lima (2005), a ação se refere a "objetivos, finalidades e meios, implicando a consciência dos sujeitos para essas escolhas, supondo um certo saber e conhecimento" (p. 12).

Esse modelo de estágio visa a compreensão da relação entre teoria e prática, desenvolvendo uma postura de reflexão a partir da realidade, aproximando o futuro professor dos contextos em que atuará (PIMENTA; LIMA, 2005). Um conceito importante para esse modelo de estágio é o de práxis: uma atividade teórico-prática, que envolve as dimensões de conhecimento e de intencionalidade (atividade teórica) e de intervenção e transformação (atividade prática) da atividade docente (PIMENTA, 1995). Pimenta e Lima (2005) afirmam

que, nessa perspectiva, o estágio "não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade" (p. 14). Os professores orientadores de estágio, junto com seus alunos, devem se apropriar dessa realidade para analisá-la e questioná-la criticamente à luz de teorias. O estágio, segundo Maciel e Mendes (2010), deve possibilitar ao futuro professor a articulação entre conhecimentos teóricos e práticos e o desenvolvimento de habilidades fundamentais à docência, como a criatividade, autonomia, tomada de decisão e reflexão sobre a atividade docente. O estágio é considerado, portanto, atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade (PIMENTA; LIMA, 2005).

A perspectiva do estágio como pesquisa, defendida por Pimenta e Lima (2005) como a mais apropriada atualmente, distancia-se da imitação de modelos e da aplicação de técnicas já elaboradas e compreende a aproximação entre teoria e prática através da pesquisa (CUSTODIO, 2012). Segundo Pimenta e Lima (2005),

"a pesquisa no estágio é uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor. Ela pode ser também uma possibilidade de formação e desenvolvimento dos professores da escola na relação com os estagiários" (p. 14).

O estágio deve promover pesquisas que permitam a ampliação e análise dos contextos escolares vivenciados pelos futuros professores. Dessa forma, a postura e as habilidades de pesquisador podem ser desenvolvidas a partir de situações de estágio, permitindo ao futuro professor compreender e problematizar as situações que observam. De acordo com Maciel e Mendes (2010), a pesquisa pode fornecer instrumentos para que se entenda o que acontece na sala de aula e, assim, seja possível modificá-la. Essa seria, portanto, uma oportunidade de apropriação de conhecimentos teóricos e de produção de novos conhecimentos pelo futuro professor. Essa perspectiva de estágio, que busca a formação do *professor-pesquisador de sua prática*, vai ao encontro das ideias de Gómez (cf. seção 1.1), que valoriza a prática na formação dos profissionais, "mas uma prática refletida, que os possibilita responder às situações novas, nas situações de incerteza e indefinição" (PIMENTA; LIMA, 2005, p. 16). Maciel e Mendes (2010) afirmam que a pesquisa "deve assumir um caráter formativo nos cursos de formação de professores, pois coloca o professor como sujeito crítico e criativo de sua formação" (p. 8).

Pimenta e Lima (2005) afirmam que, nessa perspectiva de estágio, deve-se ir além das concepções de professor-pesquisador e de professor reflexivo. A concepção de professor

como pesquisador não inclui a crítica ao contexto social em que se dá a ação educativa e reduz a investigação sobre a prática aos problemas pedagógicos que geram ações particulares em sala de aula, desconsiderando a influência da realidade social sobre ações e pensamentos e sobre o conhecimento como produto de contextos sociais e históricos (PIMENTA; LIMA, 2005). Além disso, a mera reflexão sobre o trabalho docente na sala de aula não dá conta de uma compreensão teórica dos elementos que influenciam a prática profissional (PIMENTA; LIMA, 2005). Por isso, as autoras propõem a construção da identidade dos professores como *intelectuais críticos e reflexivos* através de uma formação que destaque a importância da apropriação e produção de teorias como marco para a melhoria das práticas de ensino e de seus resultados, e que entenda a escola como o seu ponto de partida.

Ao considerar a escola como o ponto de partida dos cursos de formação, Pimenta e Lima (2005) afirmam que o estágio

"deixa de ser considerado apenas como um dos componentes e mesmo um apêndice do currículo, passando a integrar o corpo de conhecimentos do curso de formação de professores. Poderá permear todas as suas disciplinas, além do seu espaço específico de análise e síntese ao final do curso. Cabe-lhe desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes nas instituições de modo compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições" (p. 20).

Em vista disso, o estágio deve envolver (1) o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensino-aprendizagem, (2) a experimentação do ensino, a elaboração, execução e avaliação de projetos não apenas nas salas de aula, mas em outros espaços da escola, (3) o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas, (4) a habilidade de leitura e reconhecimento de teorias presentes nas práticas pedagógicas das escolas (PIMENTA; LIMA, 2005).

Ainda como um elemento que pode fazer parte das atividades de estágio, Silva (2009), afirma que a escrita de memoriais têm sido um dos encaminhamentos para a realização de pesquisas e de investigações da sala de aula e do cotidiano escolar. O ponto de partida do memorial é o "conhecimento de si", pois contempla a trajetória de quem o escreve, sem a aplicação de roteiros prévios de observação de sala de aula. De acordo com Silva (2009),

"são as condições sociais, históricas e experienciais (ou não) do pesquisador manifestadas nas memórias que possibilitarão a busca de referenciais teóricos acerca da identidade profissional do educador, da compreensão do processo de ensino e da aprendizagem na escola" (p. 5).

Busca-se, com a escrita do memorial, uma reflexão sobre a educação atual, sobre os objetivos da escola, sobre a prática pedagógica e sobre a formação inicial. Essa narrativa tem sido, segundo Silva (2009), instrumento tanto de auto-avaliação dos futuros professores, como de avaliação do estágio e dos formadores.

Embora a perspectiva do estágio como pesquisa e a pesquisa no estágio sejam consideradas importantes e apropriadas para a formação de professores no contexto atual, Pimenta e Lima (2005) apontam algumas de suas limitações, tais como as condições oferecidas pela escola pública para os espaços de reflexão coletiva e de pesquisa, a alta rotatividade do corpo docente, a falta de interesse dos sistemas públicos em investir na valorização e no desenvolvimento profissional dos professores, visto que adotam políticas com práticas autoritárias e de desqualificação do corpo docente.

Para concluir esta seção, cabe ressaltar que o modelo de estágio como pesquisa apontado por Pimenta e Lima dialoga com o modelo artístico e reflexivo de formação docente defendida por Gómez. Durante a sua formação, seja cursando as disciplinas ou atuando no estágio, o futuro professor deve aprender a refletir, a pesquisar e a investigar a prática docente. No que diz respeito à tecnologia, em especial durante o contexto do estágio supervisionado, foco desta pesquisa, o futuro professor deve experimentá-la, refletir criticamente sobre o seu uso, e construir conhecimento sobre sua integração no ensino. O estágio supervisionado, como vimos nesta seção, não deve ser considerado a parte prática dos cursos de formação docente e nem ser oferecido como um componente isolado. Ao contrário, deve possibilitar a integração entre conhecimentos teóricos e práticos, valorizar o processo investigativo e desenvolver uma postura crítico-reflexiva no futuro professor. Para que isso aconteça, é preciso que o professor regente da escola - também chamado de tutor ou professor formador por Schön (1992) (cf. seção 1.1) - esteja engajado nesse processo formativo e contribua para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao futuro professor. Conforme já apontado por Gómez (1992), na seção 1.1, o professor regente da escola é uma figura essencial na formação inicial do professor e receberá, portanto, um destaque na seção seguinte, em que serão abordadas algumas questões referentes ao seu papel no estágio e à sua relação com o futuro professor.

1.4. O professor regente da escola de estágio e o professor pré-serviço

Vimos na seção anterior a importância do estágio para a formação inicial de professores. Ao entrar na escola para realizar o seu estágio docente, o futuro professor recebe o auxílio de um ou mais professores regentes, que passam a exercer, de acordo com Custodio (2010), a função de orientadores.

Ambrosetti e Dekkers (2010) afirmam que existem muitas definições de orientação². Hobson et al (2012), por exemplo, em seu artigo sobre a importância da orientação para professores pré-serviço - ou seja, professores em formação - e professores iniciantes, entendem orientação como uma relação de formação entre uma pessoa menos experiente e uma mais experiente em que o mentor oferece suporte servindo como modelo e conselheiro. Ambrosetti e Dekkers (2010) defendem que a definição de orientação deve incluir três componentes: relação, processo e contexto. O primeiro componente refere-se à relação entre o professor regente e o professor pré-serviço; o segundo componente refere-se a como o professor regente e o professor pré-serviço se desenvolvem pessoalmente e profissionalmente; o terceiro componente refere-se às características culturais e situacionais em que acontece o estágio. Assim, os autores propõem a seguinte definição de orientação:

"A orientação é uma relação não-hierárquica e recíproca entre professor regente e professor pré-serviço que trabalham para o desenvolvimento profissional e pessoal do professor pré-serviço. Tal relação geralmente segue um padrão de desenvolvimento em um período de tempo determinado e papéis são definidos, expectativas são apontadas e um propósito é (idealmente) claramente delineado." (AMBROSETTI; DEKKERS, 2010, p. 52)

Discordo da visão dos autores de que haja uma relação não-hierárquica, visto que o professor regente atua como formador, sendo considerado o par mais competente nesse processo de interação, e tem, como uma de suas funções, a avaliação do professor pré-serviço. Mas acredito, como os autores, que a orientação seja uma relação recíproca, visto que existe uma troca de conhecimentos, experiências, visões de mundo entre o professor regente e o futuro professor, e um contribui para a prática do outro. Além disso, acredito que para o desenvolvimento dessa relação seja necessário o estabelecimento dos papéis, das expectativas e dos propósitos de cada um.

² Ambrosetti e Dekkers (2010) usam a palavra “*mentoring*”, em inglês, que traduzi como “orientação”.

Apesar de muitas instituições utilizarem a nomenclatura "estágio supervisionado" para denominar o período em que o professor pré-serviço é colocado em uma escola para aprender, desenvolver e praticar as habilidades de ensino, Ambrosetti e Dekkers (2010) apontam uma diferença entre supervisão e orientação. A supervisão envolve os papéis de professor, chefe e especialista, enquanto a orientação envolve auxílio, suporte, guia e aconselhamento (AMBROSETTI; DEKKERS, 2010). Os autores afirmam, porém, que a orientação do estágio abrange os dois papéis, já que o professor regente se utiliza de funções interpessoais para apoiar, aconselhar e dar exemplos ao professor pré-serviço, mas também é encarregado de avaliar a atuação e as competências pedagógicas do formando durante o estágio.

Ambrosetti e Dekkers (2010) fazem uma revisão de literatura sobre a relação entre os papéis do professor regente e do professor pré-serviço. O quadro 1 abaixo é baseado em uma tabela apresentadas pelos autores sobre os papéis exercidos pelos professores regentes e as ações correspondentes a tais papéis.

Papeis do professor regente	Ações correspondentes
Suporte	<ul style="list-style-type: none"> - Ajudar no desenvolvimento pessoal e profissional do professor pré-serviço; - Aceitar e incluir o professor pré-serviço; - Delinear expectativas; - Fornecer <i>feedback</i> honesto e crítico; - Aconselhar o professor pré-serviço durante sua atuação; - Proteger o professor pré-serviço de situações desagradáveis.
Modelo	<ul style="list-style-type: none"> - Ajudar o professor pré-serviço fornecendo-lhe modelos; - Demonstrar os comportamentos apropriados da profissão; - Demonstrar tarefas; - Estabelecer e manter padrões; - Integrar teoria e prática para o professor pré-serviço.
Facilitador	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecer oportunidades ao professor pré-serviço de ministrar aulas e atividades; - Fornecer orientação e oferecer suporte.
Assessor	<ul style="list-style-type: none"> - Fornecer critérios baseados nas notas das performances do professor pré-serviço; - Informá-lo de seu progresso.
Colaborador	<ul style="list-style-type: none"> - Oferecer um ambiente seguro para o professor pré-serviço; - Compartilhar e refletir com professor pré-serviço; - Dar assistência ao professor pré-serviço;

	- Identificar as necessidades do professor pré-serviço.
Amigo	- Agir como um amigo crítico; - Oferecer companhia e amizade; - Encorajar o professor pré-serviço a tentar realizar novas tarefas ou desafios; - Aconselhar sobre as limitações do professor pré-serviço de forma construtiva.
Professor	- Dar instruções específicas sobre a realização das tarefas; - Oferecer materiais; - Ensinar habilidades e conhecimentos necessários.
Protetor	- Cuidar do professor pré-serviço; - Proteger o professor pré-serviço de situações desagradáveis; - Defender as ações do professor pré-serviço.
Colega de trabalho	- Tratar o professor pré-serviço como se ele já fizesse parte da profissão; - Defender o professor pré-serviço na instituição.
Avaliador	- Avaliar o progresso do professor pré-serviço; - Oferecer <i>feedback</i> ; - Engajar-se em uma avaliação mútua com o professor pré-serviço.
Comunicador	- Compartilhar conhecimento e habilidades profissionais; - Oferecer uma variedade de métodos de comunicação; - Oferecer <i>feedback</i> sobre o progresso do professor pré-serviço a fim de desenvolver sua aprendizagem.

Quadro 1. Papeis e ações do professor regente, com base em Ambrosetti e Dekkers (2010)

Observa-se, nesse quadro, que as escolhas lexicais para nomear os papeis mencionados pelos autores estão intimamente relacionadas com a visão que têm de uma relação não-hierárquica entre professor regente e professor pré-serviço, como o de amigo, colega de trabalho e assessor. No entanto, ações listadas pelos autores, como a de fornecer modelos, integrar teoria e prática, dar oportunidades de o professor pré-serviço praticar a docência, identificar necessidades, encorajar o professor pré-serviço a realizar novas tarefas e desafios, fornecer *feedback*, compartilhar conhecimentos e habilidades e refletir com o professor pré-serviço, parecem-me relevantes para uma formação docente que articule teoria e prática, que promova a reflexão a partir da realidade, buscando analisá-la e questioná-la, que se preocupe com a intervenção e a transformação das práticas docentes e que desenvolva a criatividade, como proposto por Pimenta e Lima (2005). Os papeis e ações listados pelos autores podem não dar conta da formação do professor-pesquisador defendido pelas autoras, mas servem como base para analisar as ações da professora regente investigadas nesta

pesquisa. Ações essas que buscam promover a formação do professor pré-serviço para o uso da tecnologia, mas que certamente compartilham alguns aspectos das ações apresentadas por Ambrosetti e Dekkers (2010).

Os autores apontam também os papéis e ações do professor pré-serviço e os relacionam aos papéis do professor regente. O quadro 2 abaixo, baseado nos autores, mostra tal relação. Cabe ressaltar que não houve correspondência de papéis e ações do professor pré-serviço para todos os papéis do professor regente, apontados no quadro anterior.

Papeis do professor regente	Papeis e ações do professor pré-serviço
Suporte	<p>Ser aberto, realizar tarefas e documentar seu progresso</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouvir o professor regente; - Pôr em prática seus conselhos e sugestões; - Expor suas próprias percepções e crenças; - Alterar e desenvolver novas percepções e crenças; - Realizar tarefas; - Usar o <i>feedback</i> do professor regente para desenvolver sua prática; - Documentar sua jornada de aprendizagem e delinear objetivos a serem alcançados.
Modelo	<p>Observar e refletir</p> <ul style="list-style-type: none"> - Observar como uma ação é realizada pelo professor regente; - Fazer anotações das observações; - Discutir sobre as observações a fim de desenvolver habilidades e conhecimentos relacionados à profissão; - Refletir sobre sua própria prática.
Facilitador	<p>Participar de forma ativa e reflexiva</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aproveitar as oportunidades para desenvolver habilidades e conhecimentos profissionais; - Voluntariar-se para realizar tarefas; - Criar oportunidades de participação. - Refletir sobre sua performance em determinada tarefa ou ação. - Discutir com o professor regente sobre sua reflexão; - Realizar tarefas que estejam ou não agendadas; - Responsabilizar-se por sua própria aprendizagem; - Estabelecer objetivos e trabalhar para que eles sejam atingidos através das oportunidades recebidas.
Assessor	<p>Realizar tarefas e auto-avaliação</p> <ul style="list-style-type: none"> - Familiarizar-se com os critérios de avaliação e usá-los como guia

	para sua performance; - Refletir criticamente a fim de realizar sua auto-avaliação; - Usar o <i>feedback</i> do professor regente para determinar seu próprio progresso.
Colaborador	Trabalhar com outros - Compartilhar ideias através de conversas e ações; - Planejar e participar de tarefas realizadas em conjunto e buscar auxílio de outros; - Criar oportunidades para trabalhar com outros; - Ouvir conselhos; - Assumir o papel da profissão.

Quadro 2. Papeis do professor regente e papeis e ações do professor pré-serviço, com base em Ambrosetti e Dekkers (2010)

Os papeis do professor pré-serviço apontados pelos autores, como ser aberto, participar ativamente do seu processo de formação, observar, refletir sobre a prática, trabalhar de forma colaborativa, também se revelam condizentes com a formação docente defendida pelos autores que embasam esta pesquisa, como Nóvoa (1997), Pimenta e Lima (2005), Bandeira (2006), Gómez (1992), apontados nas seções anteriores.

Com base nos quadros, Ambrosetti e Dekkers (2010) afirmam que o professor regente tem um papel dinâmico, que envolve aspectos relacionais e processuais, e que varia de acordo com a situação. Os autores afirmam ainda que os papeis dos professores regentes mudam na medida em que a relação com o professor pré-serviço se desenvolve. Os autores apontam como exemplo o fato de um professor pré-serviço que acaba de começar o estágio precisar de mais suporte do que aquele que está terminando.

A orientação de estágio é de grande importância e gera impactos tanto no professor pré-serviço quanto no professor regente. Nesta pesquisa, como a orientação de estágio faz parte da prática da professora regente, cabe verificar se a orientação voltada para o uso da tecnologia contribui para formação dos professores pré-serviço, gerando os impactos mencionados pelos autores. É fundamental que tal impacto seja positivo e, para isso, Ambrosetti e Dekkers (2010) afirmam que professor regente e professor pré-serviço devem entender como os seus papeis estão associados.

Discutiu-se até aqui a questão da formação inicial de professores. Passou-se pelo paradigma de racionalidade técnica e pelo paradigma prático-reflexivo de formação de professores. Foi destacada a necessidade de uma formação de professores que promova o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional do futuro professor, que integre os saberes da docência - experiência, conhecimento científicos e saberes pedagógicos -, e

busque uma formação dentro da profissão. Foram abordadas também a importância do estágio docente e de seus diferentes modelos. Apoiou-se a perspectiva de estágio que aproxime a teoria e a prática, desenvolva a reflexão crítica e a postura investigativa dos futuros professores. Por fim, a atenção foi voltada para a figura do professor regente da escola de estágio e os papéis desempenhados por ele no processo formativo do futuro professor. Todas essas questões são fundamentais para tratar da formação inicial de professores para o uso da tecnologia, foco desta pesquisa e título do capítulo que segue.

2. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA O USO DAS TECNOLOGIAS

Ao longo do primeiro capítulo discutimos a questão da formação inicial de professores e ressaltamos a necessidade de formar docentes críticos e reflexivos, capazes de lidar com os diversos desafios educacionais. Um desses desafios é a tecnologia, que está presente no cotidiano dos brasileiros, independente de idade, raça ou classe social.

No que diz respeito ao ensino, Dantas (2005) afirma que os professores se veem hoje diante do que pode ser considerado, ao mesmo tempo, um grande desafio e uma grande oportunidade. A tecnologia pode trazer benefícios significativos para a educação, seja ela presencial ou a distância, mas é fundamental que os professores saibam reconhecer suas vantagens, limitações e implicações para que ela de fato contribua para a qualidade da aula (DANTAS, 2005).

Por isso, é preciso formar os professores para lidar com a tecnologia no contexto escolar. Tal formação não deve seguir o modelo da racionalidade técnica (cf. seção 1.1), apenas treinando o professor para manusear determinada ferramenta tecnológica, mas deve estar pautada na perspectiva prático-reflexiva (cf. seção 1.1), levando o professor a refletir criticamente sobre o seu uso.

Essa formação tecnológica do professor deve acontecer já na formação inicial, o que tem sido pouco comum (FREITAS, 2010). Por consequência, faltam pesquisas sobre a formação de professores que investiguem, tanto relatando quanto avaliando, como se ensina e como se aprende a usar a tecnologia nos contextos educacionais (COSTA; TAVARES, 2008).

Este capítulo busca, portanto, discutir como integrar a tecnologia na formação inicial docente. Para tanto, o capítulo divide-se em cinco seções: a necessidade de formação para o uso da tecnologia e dificuldades encontradas, panorama dos cursos de licenciatura no Brasil, modelos e estratégias para a formação inicial de professores para o uso da tecnologia, o professor regente e as experiências de estágio na formação inicial do professor para o uso da tecnologia, pesquisas recentes sobre a formação inicial de professores para o uso da tecnologia.

2.1 A necessidade de formação docente para o uso das tecnologias e dificuldades encontradas

Estamos chegando na era da "e-educação" (ZHITING; HANBING, 2001, p.67). Vivemos em um mundo cercado por tecnologias que já invadiram o campo educacional. Essa invasão deve ser encarada de forma positiva, já que a tecnologia pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem e ajudar a desenvolver nos alunos as competências necessárias para a sua atuação na atual sociedade da informação. Competências essas que, segundo Coutinho e Lisbôa (2011), envolvem a participação e interação num mundo global, altamente competitivo, que valoriza o indivíduo flexível, criativo, capaz de encontrar soluções inovadoras para os problemas de amanhã e de compreender que a aprendizagem é um processo que deve acontecer ao longo de toda a vida.

Faz-se necessário, portanto, além de inserir as tecnologias nas instituições de ensino, preparar os professores e futuros professores a para lidar com elas. Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2010) acreditam que o uso da tecnologia pelos professores seja fundamental atualmente. De acordo com as autoras, "profissionais do século XXI pensam e agem de forma diferente daqueles do século passado, em parte devido às diferentes ferramentas que eles utilizam em seus trabalhos" (ERTMER; OTTENBREIT-LEFTWICH, 2010, p. 255). As autoras explicam que, hoje, policiais fazem buscas em bancos de dados para verificar se um motorista tem uma licença válida ou possui multas, mecânicos fazem um diagnóstico computadorizado do veículo para verificar algum problema, médicos fazem exames de ultrasonografia 3D e até 4D para checar a saúde do bebê na barriga da mãe. Segundo as autoras, percebemos esses avanços tecnológicos como algo esperado e procuramos os serviços dos profissionais que fazem uso de tais tecnologias, caso contrário, temos a sensação de que aquele profissional utiliza instrumentos de trabalho ultrapassados. No entanto, as autoras afirmam que essa expectativa de inserir os avanços tecnológicos na prática profissional não costuma ser aplicada aos professores. É preciso mudar, portanto, essa ideia de que a tecnologia é uma ferramenta suplementar ao ensino, e entender que, assim como em outras profissões, a tecnologia é essencial para promover a aprendizagem do aluno (ERTMER; OTTENBREIT-LEFTWICH, 2010).

Essa ideia tornar a tecnologia como parte integrante - e não suplementar - ao ensino nos leva ao conceito de letramento digital. O letramento digital é definido por Soares (2002) como "um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição - do

letramento - dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel" (p.141). Com a nova mudança no espaço da escrita - da página para a tela -, com os novos mecanismos de produção, reprodução e difusão dos textos multimodais³ e hipertextos, e com a nova forma como concebemos e nos relacionamos com o texto, faz-se necessário pensar no letramento digital na formação do professor. Afinal, como afirmam Souza, Silva e Saito (2009), a formação docente limitada à cultura do texto impresso não permite que o professor vislumbre a aplicação dos recursos tecnológicos no ensino e nem que ele use de forma eficiente e crítica tais recursos. A dimensão crítica no letramento digital, de acordo com as autoras, é "essencial para que os participantes deste meio possam atuar nas práticas letradas e construir sentido dentro delas de modo consciente e reflexivo" (SOUZA; SILVA; SAITO, 2009, p. 3).

Um professor letrado digitalmente não apenas conhece os recursos tecnológicos que estão à sua disposição, mas se apropria deles, utilizando-os de forma coerente, reflexiva e criativa, ensinando seus alunos a ler e escrever em um ambiente diferente - o digital, que requer novas formas de leitura e escrita (MARZARI; LEFFA, 2013). No mesmo sentido, Freitas (2010) afirma que o acesso e o uso instrumental dos recursos tecnológicos não são suficientes para o letramento digital do professor. Segundo a autora, os professores precisam reconhecer os gêneros discursivos e as linguagens digitais de seus alunos para integrá-los, de maneira criativa e construtiva, em suas atividades na sala de aula. Assim como Souza, Silva e Saito (2009), a autora ressalta o aspecto crítico do letramento digital, reforçando a importância de que os professores - e também os alunos - se apropriem crítica e criativamente da tecnologia, sem consumi-la passivamente, mas dando-lhe significado e funções. Marzari e Leffa (2013) explicam que apropriar-se da tecnologia digital - mais especificamente das ferramentas da Web 2.0 e da internet - significa reconhecer as várias possibilidades existentes e fazer uso efetivo de tal tecnologia a fim de atender aos objetivos pedagógicos.

A formação docente não deve investir, portanto, na mera "alfabetização digital", que envolve as habilidades básicas para o uso do computador e da internet (BUZATO, 2009), mas deve ir além dessa capacitação para o uso instrumental da tecnologia. Deve incluir novas práticas de letramento digital, para que os futuros professores sejam capazes de realizar práticas pedagógicas diferenciadas e inovadoras, com o uso da tecnologia, e possam desenvolver em seus alunos competências e habilidades para agir de forma crítica e interativa nos diferentes contextos, tornando-os sujeitos ativos na construção do conhecimento. Nesse sentido, o professor deve reconhecer as diferentes possibilidades oferecidas pelos recursos

³ Textos multimodais são aqueles que envolvem escrita, imagem e áudio.

tecnológicos e os objetivos que os leva a fazer uso de tais recursos, distanciando-se do uso da tecnologia como mero suporte para reproduzir práticas pedagógicas chamadas “tradicionais” (MARZARI; LEFFA, 2009).

De acordo com Moran (2004), muito mais do que aprender a usar a tecnologia, o professor precisa aprender a usar a tecnologia para promover uma aprendizagem significativa, para preparar seus alunos para as exigências da nova sociedade. Segundo o autor, “o professor, em qualquer curso presencial, precisa hoje aprender a gerenciar vários espaços e a integrá-los de forma aberta, equilibrada e inovadora” (MORAN, 2004, p.247). O professor precisa aprender a integrar as tecnologias em sua sala de aula presencial, a utilizar o laboratório de informática da escola e a utilizar ambientes virtuais de aprendizagem (MORAN, 2004).

Moran (2004) aponta a necessidade de formação do professor para atuar em uma nova sala de aula presencial, equipada com recursos tecnológicos e que se combina com outros espaços para ampliar as possibilidades de aprendizagem. Além disso, é preciso que o professor aprenda a otimizar o espaço do laboratório de informática da escola, utilizando-o para promover novas práticas pedagógicas, que valorizem a interação, colaboração, autonomia e criatividade dos alunos. Com o crescente número de cursos a distância sendo oferecidos por diversas instituições, também é fundamental formar o professor para atuar em ambientes virtuais, seja para ministrar cursos totalmente on-line, seja para integrar a tecnologia à aula presencial. É preciso, portanto, formar professores que tenham competências para atuar tanto no ensino presencial quanto no ensino à distância (BELLONI, 1999).

Essa formação deve ser voltada para o novo perfil de educador exigido pela sociedade da informação. Segundo Mercado (1998), o educador deve ser comprometido, competente, crítico, aberto a mudanças, exigente e interativo. O professor precisa estar comprometido com as transformações sociais e políticas que o rodeiam e com o projeto político-pedagógico assumido pela escola. Precisa ser competente no sentido de possibilitar uma prática interdisciplinar e contextualizada, dominando as novas tecnologias. Deve ser um profissional reflexivo e crítico, que acredite na transformação e melhoria da sociedade através da educação. Também deve estar aberto ao novo, ao diálogo, a ações cooperativas. O professor deve promover um ensino exigente, que desafie os alunos, que os ajude a avançar de forma autônoma em sua aprendizagem e a refletir criticamente sobre o conhecimento e a sociedade de seu tempo. Por fim, o professor deve ser capaz de interagir com outros profissionais de sua

área e de outras áreas, no ambiente escolar e fora dele, construindo conhecimento em equipe de forma colaborativa.

Belloni (1999) afirma a necessidade de inclusão de três dimensões na formação de professores: pedagógica, didática e tecnológica. A dimensão pedagógica está relacionada às atividades de orientação, aconselhamento, tutoria e inclui conhecimentos oriundos da psicologia, ciências cognitivas e ciências humanas. A dimensão didática envolve o conhecimento do professor sobre sua disciplina específica. Por fim, a dimensão tecnológica se refere às relações entre tecnologia e educação e envolve desde a utilização dos meios tecnológicos de forma adequada até a produção de materiais pedagógicos para esses meios.

A formação docente para o uso da tecnologia deve fazer o professor entender a tecnologia como ferramenta pedagógica, deixando de lado seus usos como meio de circulação de informações. A inserção de uma tecnologia no contexto escolar deve estar direcionada à melhoria da qualidade e eficácia do ensino e deve priorizar os objetivos educacionais, e não as características técnicas. É preciso lembrar que tecnologia e pedagogia sempre foram elementos fundamentais e inseparáveis da educação (BELLONI, 1999). A educação sempre utilizou a mediação de algum tipo de meio de comunicação como complemento ou apoio ao professor em sua interação com os alunos. O mais importante, portanto, é que o uso da tecnologia em um contexto de ensino-aprendizagem esteja sempre acompanhado de uma reflexão sobre ela (BELLONI, 1999).

Belloni (1999) aponta algumas precauções a se tomar quanto ao uso educativo da tecnologia e que devem ser enfatizados na formação de professores para seu uso. Em primeiro lugar, não se deve integrar a tecnologia em sala de aula apenas para aderir à moda das escolas tecnológicas. Não se pode pensar nas tecnologias como novas formas de transmitir conhecimentos. A escola deve problematizar e contextualizar os conhecimentos de forma que os alunos sejam capazes de aplicá-los em outras situações. Em segundo lugar, é preciso ter em mente a diferença entre informação e conhecimento. As tecnologias não podem ser usadas para passar informação para os alunos, mas para ajudá-los a construir conhecimento, que é a seleção e interpretação da informação. Por fim, não se pode achar que o uso da tecnologia é a solução para os problemas educacionais, como o das desigualdades sociais, por exemplo.

Infelizmente, segundo Belloni (1999), existem algumas posturas opostas dos professores em relação à tecnologia: de um lado aqueles que acreditam na tecnologia como um instrumento para resolver todos os problemas educacionais e melhorar a qualidade de ensino; de outro, aqueles que resistem a qualquer inovação tecnológica por não perceberem

sua utilidade. Como consequência, alguns professores são pressionados a desenvolver atividades para as quais não se sentem preparados, enquanto outros aderem alegremente às tecnologias, sem muita reflexão sobre o seu uso.

Outro problema apontado por Paiva (2013) é a falta de sistematização da formação do professor para o uso da tecnologia, em especial no Brasil, onde tal formação geralmente se restringe a iniciativas individuais. Com base em sua própria experiência, a autora lista diversas fontes de formação que preparam o professor para usar a tecnologia em sua prática: listas de discussão, experiência prática, fomento, apoio institucional, projetos colaborativos, alunos, eventos acadêmicos, pares, cursos, busca na Web, *blogs*, tutoriais e manuais, livros, periódicos, ensaio e erro. A autora acredita, no entanto, que a formação para o uso da tecnologia não pode continuar acontecendo apenas com iniciativas isoladas, mas é preciso pensar em modelos institucionalizados de formação.

Essa formação institucionalizada é necessária não apenas para os professores já atuantes nos sistemas de ensino, mas deve ser pensada desde a formação inicial. Kay (2006) considera os programas de formação inicial docente como o lugar natural para introduzir a tecnologia na educação. No entanto, a literatura tem mostrado algumas barreiras na formação inicial de professores para o uso da tecnologia.

De acordo com Kay (2006), muitos obstáculos impedem a implementação eficaz da tecnologia nos programas de formação, como a falta de tempo, as crenças dos professores formadores e da administração das instituições de ensino no que diz respeito à tecnologia, habilidades tecnológicas de todos os docentes envolvidos, medo dos problemas tecnológicos, falta de conhecimento sobre como integrar a tecnologia no ensino, acesso insuficiente à tecnologia. As limitações de tempo impedem que o corpo docente dos programas de formação planejem um currículo que insira a tecnologia no e para o ensino. Muitas vezes, os professores formadores - sejam eles os docentes da universidade ou os professores regentes dos locais de estágio - têm resistência ao uso da tecnologia, não compreendem as suas potencialidades ou mesmo não sabem como inseri-la no contexto educacional. Além disso, muitas instituições de ensino - seja a universidade ou a escola onde o estágio é realizado - não fornecem acesso suficiente à tecnologia a seus professores e alunos.

Devido a esses problemas, muitos professores e professores em formação são considerados despreparados para usar a tecnologia em favor da aprendizagem dos alunos (KAY, 2006). Verifica-se tanto a rejeição ao uso quanto a subutilização da tecnologia nos contextos educacionais. Tounder et al (2011) relatam que, em 1995, o Departamento de Avaliação Tecnológica dos Estados Unidos mostrou que professores da educação básica

subutilizavam a tecnologia disponível, não sendo capazes de integrá-la ao currículo escolar. Segundo os autores, ainda hoje - quase vinte anos depois - pesquisas mostram que a tecnologia é subutilizada por professores pré-serviço e professores iniciantes e que tais professores não se sentem bem preparados para lidar com a tecnologia em sala de aula.

Tounder et al (2011) acreditam que uma das razões para isso é que a maior parte do dinheiro gasto pelo governo era investido em *hardware* e *software* e muito pouco era direcionado para a formação do professor. Em relação a essa questão do investimento em recursos tecnológicos, Kay (2006), com base nas informações do Centro Nacional de Estatísticas do Departamento de Educação dos Estados Unidos, relata que nos Estados Unidos, em 1998, havia uma média de 12 alunos por computador nas escolas. Apenas três anos depois - em 2001 - essa média diminuiu para 5,4 alunos por computador. Ainda nessa época, 99% de todas as escolas públicas já tinham acesso à internet, sendo que 94% delas possuíam conexão de alta velocidade. Essa era a realidade das escolas públicas norte-americanas há quase 15 anos atrás. Infelizmente, o Brasil ainda está longe de ter, hoje, o que os Estados Unidos tinham há mais de uma década. Aqui, portanto, ainda falta investimento tanto em recursos tecnológicos quanto em capacitação profissional.

Com base nos autores apontados, conclui-se que para atuar nessa nova sociedade, o professor precisa saber (a) usar a tecnologia como ferramenta pedagógica para promover a aprendizagem significativa dos alunos, favorecendo a construção do conhecimento, interação, colaboração, autonomia, criatividade e o letramento digital (b) refletir sobre o uso da tecnologia; (c) utilizar diferentes espaços e recursos tecnológicos (laboratório de informática, ambientes virtuais de aprendizagem etc.). Verifica-se, no entanto, que ainda é comum a resistência ao uso da tecnologia no ensino, a falta de conhecimento sobre o seu potencial e sobre como integrá-la no ensino e a sua subutilização, dificuldades geradas principalmente pela falta de investimento em recursos tecnológicos e em formação docente.

Percebendo a necessidade de formação docente no que diz respeito à tecnologia, em especial a formação inicial, foco desta investigação, será apresentado na seção seguinte um panorama dos cursos de licenciatura no Brasil, a fim de mostrar como os programas de formação inicial docente do país têm lidado com a questão da tecnologia no ensino.

2.2. Panorama dos cursos de licenciatura no Brasil

Apesar da necessidade apontada na literatura de formar professores para usar a tecnologia, é um grande desafio das instituições de ensino superior no nosso país oferecer essa capacitação durante a formação inicial do futuro professor. A fim de tentar mostrar um panorama atual da formação docente para o uso da tecnologia, apresento os resultados de algumas pesquisas realizadas no país.

Gatti e Barreto (2009) analisaram a estrutura curricular e a ementa de 165 cursos presenciais de instituições de ensino superior no Brasil, responsáveis pela formação inicial de professores nas áreas de Pedagogia, Letras - Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Em relação ao curso de Pedagogia, os autores notaram a ausência de disciplinas focalizando a temática dos usos do computador-internet na prática pedagógica. Apenas 3,2% de disciplinas optativas têm como foco as novas tecnologias. No entanto, tais disciplinas fazem estudos mais teóricos, não privilegiando a prática. Nos currículos das licenciaturas em Letras, há a oferta de disciplinas que focalizam a tecnologia aplicada à educação ou os recursos tecnológicos aplicados ao ensino de Português. Dentre as disciplinas relacionadas aos conhecimentos específicos para a docência, 2,4% se referem a saberes ligados à tecnologia. Quanto aos currículos de licenciatura em Matemática, apenas 29% dos cursos oferecem disciplinas que envolvem tecnologia e educação. A maioria deles apenas capacita o aluno a utilizar determinados programas ou focalizam a discussão sobre a utilização dessas tecnologias em detrimento da sua aplicação propriamente dita. Por fim, nos currículos das licenciaturas em Ciências Biológicas, apenas 2,1% das disciplinas se referem a saberes relativos às tecnologias, mas sem pensá-las no contexto da educação.

A análise feita por Gatti e Barreto (2009) mostra que a licenciatura em matemática é a que mais se destaca no que diz respeito à oferta de disciplinas relacionadas à tecnologia, embora os autores critiquem o tipo de disciplinas oferecidas. Os autores revelam a insuficiência de disciplinas relacionadas à tecnologia no ensino e reprovam aquelas que abordam estudos mais teóricos, sem levar em consideração a aplicação da tecnologia no ensino, e aquelas que apenas ensinam os alunos a utilizar determinados programas.

Dorneles e Chaves (2012), por sua vez, fazem um estudo mais centralizado e examinam as estruturas curriculares da Universidade Federal do Acre (UFAC) e da União Educacional do Norte (UNINORTE) no que diz respeito à formação dos professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem. Os

autores constatarem a total ausência de disciplinas sobre a utilização da tecnologia no ensino. Apenas uma disciplina relacionada à informática é ministrada na UFAC, no curso de Matemática. No entanto, não há nessa disciplina uma ligação com atividades pedagógicas, tratando-se apenas da utilização do computador e de programas.

Machado (2011) investiga a oferta de disciplinas relativas às tecnologias nos cursos de licenciatura presenciais de duas universidades de Sergipe – uma pública e outra particular. A autora constatou que os saberes relacionados às tecnologias no ensino estão sendo pouco considerados, em especial na área de Linguística, Letras e Artes. Dos 26 cursos de licenciatura analisados por Machado (2011), apenas 8 possuem disciplinas obrigatórias que envolvam saberes tecnológicos. Ainda assim, 6 dessas disciplinas são relativas a tecnologia aplicada à formação profissional específica dos cursos e apenas 2 dizem respeito a outros saberes referentes às novas tecnologias.

Também na região nordeste do Brasil, Silva e Silva (2013) comparam as ementas dos cursos de Letras na modalidade a distância e presencial oferecidos pela Universidade Estadual de Santa Cruz, na Bahia. As autoras verificam que no curso de Letras presencial, não há nenhuma disciplina que focalize a instrumentalização do aprendiz no que diz respeito à inserção das novas tecnologias no ensino. Já os alunos do curso de Letras a distância recebem, em um primeiro momento, um curso básico de informática com a duração de 80 horas, que aborda o acesso à Internet e ao ambiente de virtual aprendizagem.

Outra diferença notada pelas autoras entre os cursos diz respeito à matriz curricular. O curso de Letras a distância oferece 3 disciplinas sobre tecnologia e educação. Uma disciplina objetiva fomentar as políticas públicas de formação de professores e a EaD, visando propostas e projetos para a produção de conhecimentos didáticos, mediados pelo uso das tecnologias da informação e comunicação e internet. Outra disciplina aborda a história da EaD no Brasil, referenciando as práticas de ensino em EaD, letramentos digitais e ambientes virtuais de aprendizagem. A terceira disciplina tem por objetivo a formação docente a partir das práticas educativas de inclusão e as novas tecnologias.

Nota-se, portanto, que muitos cursos de licenciatura, em especial os presenciais, não têm preparado seus alunos – futuros professores – para integrar as tecnologias em suas práticas pedagógicas. As pesquisas revelam uma pequena oferta ou até mesmo a ausência de disciplinas sobre esse tema nas instituições de formação docente. Quando há essa oferta, ela caracteriza-se, em sua maioria, como disciplina optativa.

Também foi possível observar que tem sido comum nos cursos de licenciatura a oferta de treinamentos para recursos ou programas de computador sem relacioná-los à educação. De

acordo com Silva e Silva (2013), formar o professor para usar as tecnologias não significa apenas ensiná-lo a manusear um *datashow* e um computador ou a utilizar o *Power Point* para a criação de apresentações, mas mostrar como os recursos tecnológicos podem ser usados em sala de aula para promover a construção do saber de maneira mais significativa e dinâmica. Da mesma forma, Belloni (1999) afirma que a formação docente para o uso da tecnologia deve fazer o professor entender as tecnologias como ferramenta pedagógica. Seu uso em um contexto de ensino-aprendizagem deve estar sempre acompanhado de uma reflexão, o que não parece ser a realidade atual dos cursos de licenciatura, até porque, conforme observado nas pesquisas, o foco das disciplinas sobre tecnologia na educação recai sobre a teoria – pouco tem sido explorado em relação à prática.

Outro aspecto notado a partir das pesquisas é que, quando há algum tipo de formação para o uso das tecnologias nos cursos de licenciaturas, tal formação está centrada em determinada(s) disciplina(s). Não há um trabalho contínuo, no interior de todas as disciplinas, em que o professor em formação tivesse contato constante com a tecnologia no contexto educacional, o que facilitaria a integração das tecnologias nas suas práticas pedagógicas futuras (FREITAS, 2010). Cabe ressaltar ainda que há poucos estudos que analisam a grade curricular e os cursos de licenciatura do país para se verificar o quanto tem sido investido na formação inicial do professor para o uso da tecnologia.

Após breve panorama sobre o espaço dedicado às novas tecnologias nos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil, a seção a seguir busca mostrar como a formação inicial docente tem sido feita em outros programas fora do país. Para tanto, serão apresentados alguns modelos e estratégias de formação inicial de professores para o uso da tecnologia relatadas em pesquisas.

2.3. Modelos e estratégias para a formação inicial de professores para o uso das tecnologias

Esta seção discute algumas estratégias, modelos e recomendações para a formação inicial de professores para o uso da tecnologia encontrados na literatura. Kay (2006) e Tounder et (2011) analisam diversas pesquisas sobre o tema e verificam os modelos e estratégias que têm sido utilizados em programas de formação docente. Wildner (1999), por sua vez, recorre a modelos propostos por Gillingham e Topper (n. d.) a fim de escolher o que melhor se aplica à sua instituição. Zhiting e Hanbing (2001), pesquisadores chineses, criticam o modelo de formação inicial docente para o uso da tecnologia nas universidades chinesas e

propõem um novo modelo. Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2010) apontam recomendações para programas de formação a fim de promover uma postura favorável dos futuros professores em relação à tecnologia. Lei (2006) ressalta a necessidade da formação dos futuros professores, mesmo que estes sejam nativos digitais, e também apontam algumas recomendações para os programas de formação inicial docente.

Kay (2006), professor do Instituto de Tecnologia da Universidade de Ontário, no Canadá, faz uma análise de 68 artigos de revistas acadêmicas sobre a incorporação da tecnologia na formação inicial do professor. O autor verifica 10 tipos de estratégias utilizadas para incorporar a tecnologia nos programas de formação docente. O quadro 3 abaixo indica os tipos de estratégias e a respectiva porcentagem de pesquisas analisadas que fizeram uso de tal estratégia, além de comentários baseados em Kay (2006) que apontam vantagens e desvantagens de cada estratégia.

Estratégias	Comentários
Inserção da tecnologia em todos os cursos (44%)	Nessa estratégia, não há um único curso que ensine habilidades tecnológicas, mas a tecnologia é inserida em todos os cursos. Essa estratégia aumenta a confiança e as habilidades tecnológicas do professor em formação, além de focar na solução de problemas de forma autêntica e significativa, já que eles aprendem com a tecnologia e não sobre ela. Por outro lado, algumas desvantagens dessa estratégia podem ser a falta de experiência e de tempo dos professores formadores e a dificuldade do professor em formação em transferir esses conhecimentos para a sala de aula.
Uso de multimídia (37%)	Essa estratégia envolve diferentes abordagens usadas para incorporar a tecnologia na formação inicial docente, como o uso de estudos de caso sobre tecnologia, cursos on-line e portfólios eletrônicos. Os estudos de caso mostram exemplos da tecnologia sendo usada em sala de aula; no entanto, tal apresentação é feita em vídeo - sem contato real com a sala de aula. Os cursos on-line têm a vantagem da acessibilidade, mas podem ter dificuldades para promover a aprendizagem baseada na solução de problemas. Os portfólios eletrônicos são avaliações baseadas na performance dos professores em formação, que precisam demonstrar a sua capacidade em lidar com a tecnologia em diversas áreas. Como essa é uma estratégia relativamente nova, suas vantagens e desvantagens ainda não foram documentadas de forma sistemática.
Foco no professor	Muitas universidades têm focado na formação tecnológica de seus docentes a fim de melhorar o uso da tecnologia nos programas de formação inicial de professor, já que se os

<p>formador (31%)</p>	<p>docentes não "comprarem" a ideia do uso da tecnologia, é muito provável que os professores em formação não sejam motivados a usá-la. A vantagem dessa estratégia é a criação de um ambiente coeso para introduzir e modelar o uso da tecnologia. No entanto, ainda não se sabe se a formação tecnológica do docente faz com que o professor pré-serviço seja capaz de usar a tecnologia em sala de aula de forma eficaz.</p>
<p>Único curso sobre tecnologia (29%)</p>	<p>Em algumas universidades, um único curso se propõe a ensinar diversas habilidades tecnológicas para todos os alunos. As principais vantagens desse modelo são a possibilidade de melhorar a auto-eficácia do futuro professor, de oferecer uma visão geral do uso da tecnologia no ensino e desenvolver uma base sólida de habilidades tecnológicas. Por outro lado, o professor em formação aprende tais habilidades de forma isolada e não se aprofunda na questão do uso da tecnologia na sua área de ensino.</p>
<p>Demonstração de uso da tecnologia (27%)</p>	<p>Essa estratégia envolve a demonstração de como a tecnologia pode ser usada em sala de aula. Busca-se oferecer aos professores em formação exemplos concretos do uso da tecnologia no ensino. A principal vantagem desse modelo é a facilidade de transferência do conhecimento tecnológico para a sala de aula real. Por outro lado, as desvantagens podem estar na incapacidade dos professores formadores em fornecer exemplos significativos e na possível falta de oportunidade do professor em formação de elaborar suas próprias aulas com o uso da tecnologia.</p>
<p>Colaboração entre professores em formação, professores regentes e professores da graduação (25%)</p>	<p>Essa estratégia envolve o estabelecimento de parcerias entre universidades e escolas públicas a fim de criar experiências favoráveis ao uso da tecnologia. A parceria entre professores regentes e professores em formação trabalhando em equipe a fim de identificar formas de integrar a tecnologia no ensino traz muitos benefícios, como a oportunidade de explorar e praticar o uso da tecnologia em um ambiente autêntico, o desenvolvimento de relações positivas entre escolas públicas e universidades e o aumento da confiança no uso da tecnologia. Os desafios dessa estratégia são a necessidade de tempo e organização para desenvolver comunidades de aprendizagem efetivas e a necessidade de que todos os membros estejam motivados.</p>
<p>Prática do uso da tecnologia no campo de estágio (19%)</p>	<p>Essa estratégia, embora altamente recomendada, tem sido pouco utilizada pelas faculdades de educação. O objetivo dessa estratégia é promover a elaboração e aplicação de aulas com uso da tecnologia pelos professores em formação. Dessa forma, eles podem aprender através de experiências práticas e melhor compreender como a tecnologia afeta a aprendizagem na sala de aula. No entanto, se essa for a única estratégia utilizada, o professor em formação pode sentir-se despreparado por falta de</p>

	habilidades tecnológicas.
Oferta de workshops (18%)	Um grande número de universidades oferece workshops sobre tecnologia em seus programas de formação inicial de professor. Oficinas e seminários de curta duração podem, de fato, ajudar professores em formação em áreas específicas no que diz respeito à tecnologia. Dentro de um workshop, outras estratégias podem ser utilizadas, tais como a demonstração do uso da tecnologia, a integração da tecnologia em determinadas atividades e a criação de portfólios digitais. Embora a oferta de workshops possa demandar menos tempo do que a oferta de um único curso sobre tecnologia, algumas habilidades podem não ser abordadas.
Acesso a software, hardware e suporte técnico (14%)	Alguns programas de formação docente fornecem laptops e software a professores pré-serviço, outros oferecem tecnologia para ser usada em salas de aula do estágio, outros oferecem ainda suporte tecnológico tanto a professores pré-serviço quanto a docentes da graduação. Sem acesso a tecnologia, outras estratégias tornam-se ineficazes. Embora o suporte tecnológico seja crucial, outras estratégias devem ser empregadas para que o professor em formação aprenda a integrar a tecnologia em sua prática docente.
Foco nos professores regentes (13%)	Essa estratégia geralmente é usada como um modelo de colaboração entre professores pré-serviço, professores regentes e professores de graduação. No entanto, é dada uma maior ênfase na relação entre o professor pré-serviço e o professor regente, que trabalham juntos a fim de usar a tecnologia no ensino de forma significativa. O professor pré-serviço é orientado pelo professor regente no que diz respeito à pedagogia e à experiência em sala de aula. O professor regente, por sua vez, recebe ajuda do professor pré-serviço para lidar com as tecnologias e software mais recentes. Essa estratégia, embora ainda pouco utilizada e pouco investigada, promove o uso efetivo da tecnologia em sala de aula, além de demandar menos tempo do que o modelo colaborativo mencionado anteriormente.

Quadro 3. Estratégias de integração da tecnologia na formação inicial do professor, com base em Kay (2006)

Muitas pesquisas analisadas por Kay (2006) combinam diferentes estratégias a fim de integrar a tecnologia nos programas de formação inicial do professor. As estratégias de colaboração entre professores em formação, professores regentes e professores da graduação, prática do uso da tecnologia no campo de estágio e acesso a software, hardware e suporte técnico geralmente são aplicadas juntas. Já a estratégia de inserção da tecnologia em todos os cursos tende a ser utilizada com a estratégia de foco no professor formador. O uso de multimídia e a oferta de workshops também tendem a ser utilizadas conjuntamente. O autor

acredita que, quanto maior o número de estratégias empregadas, maior a chance de promover o uso da tecnologia pelo futuro professor.

Kay (2006) afirma que é necessário, em primeiro lugar, o acesso a software, hardware e suporte técnico tanto na sala de aula da universidade quanto no local de estágio. De acordo com o autor, "se não houver acesso adequado em ambas as instituições, é improvável que outras estratégias funcionem" (KAY, 2006, p. 396). Kay afirma ainda que, independente da estratégia escolhida, é importante que atividades autênticas de ensino – ou seja, aquelas realizadas em uma sala de aula real – sejam demonstradas para os professores em formação e elaboradas por eles. Além disso, segundo o autor, apesar de a colaboração entre professores pré-serviço, professores regentes e professores de graduação ser ideal, apenas a parceria entre professor regente e professor pré-serviço também pode funcionar. Kay enfatiza a importância da parceria com o professor regente para o desenvolvimento de uma atitude positiva e de habilidades em relação ao uso da tecnologia do professor em formação.

Tounder et al (2011), assim como Kay (2006) analisam artigos (3 dos Estados Unidos, 3 do Reino Unido, 3 da Turquia, 2 de Taiwan, 1 da Finlândia e 1 do Chipre) sobre pesquisas qualitativas que focaram em estratégias para preparar professores pré-serviço para integrar a tecnologia no ensino. Com base em tais pesquisas, os autores apontam 12 estratégias relacionadas à preparação dos professores pré-serviço no que diz respeito à tecnologia, que são apresentadas no quadro 4 a seguir. As 7 primeiras estratégias estão explicitamente relacionadas à formação docente e as 5 últimas referem-se a condições necessárias para a implementação dos programas de formação a nível institucional. O quadro indica as estratégias e os comentários sobre cada uma delas, com base nos autores.

Estratégias explicitamente relacionadas à formação docente	Comentários
Alinhamento entre teoria e prática	Teoria e prática não devem ser apresentadas de forma isolada, mas juntas, para que os futuros professores possam entender as razões para o uso da tecnologia. Os professores pré-serviço geralmente não se interessam por cursos sobre tecnologia focados em conceitos teóricos, mas em como usar a tecnologia para fins educativos.
Uso de professores como modelo	A demonstração do uso da tecnologia é essencial. A observação dos professores regentes é um fator motivador para que o professor pré-serviço passe a utilizar a tecnologia

	em sua prática. No entanto, ainda é difícil encontrar professores regentes que utilizam a tecnologia no seu contexto de ensino e que possam servir como modelo para professores pré-serviço.
Reflexão sobre o papel da tecnologia na educação	A reflexão sobre o papel da tecnologia no processo de ensino-aprendizagem é muito importante. O diálogo entre o professor formador e o professor pré-serviço, as análises e as críticas sobre as observações ajudam o futuro professor a entender as potencialidades da tecnologia e a saber como e quando usá-la em sala de aula.
Aprendizagem da tecnologia através do planejamento	A elaboração de aulas e materiais didáticos com o uso da tecnologia pelo professor pré-serviço faz com que ele ponha em prática seu conhecimento tanto sobre o ensino de sua disciplina quanto sobre o uso da tecnologia na educação. Tal elaboração pode ainda ser realizada com pares de professores pré-serviço, para que haja interação, colaboração e troca de experiências.
Colaboração com pares	A discussão, a colaboração e a troca de pontos de vista e experiências feitas por pares - que podem acontecer em fórum de discussão, por exemplo - criam um ambiente de aprendizagem menos "ameaçador" para os professores pré-serviço do que outras experiências em que eles trabalham sozinhos, ficam apreensivos e ansiosos para não cometer erros.
Experiências autênticas com a tecnologia	Professores pré-serviço reconhecem, na maioria das pesquisas, a importância de aplicar seus conhecimentos sobre tecnologia educacional em experiências autênticas. Além disso, há um consenso sobre a importância de um apoio ao professor pré-serviço durante o planejamento e elaboração das aulas.
Mudança da avaliação tradicional para o <i>feedback</i> contínuo	Muitas pesquisas destacam a dificuldade em avaliar as competências tecnológicas do professor pré-serviço. Avaliações tradicionais, como teste, não parecem ser adequadas. O mais apropriado seria uma avaliação baseada no progresso do professor pré-serviço, feita por seus pares e instrutores, que o forneceriam um <i>feedback</i> contínuo. O uso de um portfólio é comum para esse tipo de avaliação.
Condições necessárias para a implementação dos programas de formação docente para o uso da tecnologia	Comentários
Planejamento tecnológico e	Enquanto alguns programas de formação inicial de

liderança	professores requerem o uso da tecnologia, outros não compartilham da mesma visão. É preciso, portanto, que haja um planejamento da instituição para desenvolver a formação tecnológica do futuro professor. Tal planejamento precisa ser desenvolvido por todos os membros da instituição, ter apoio técnico e instrucional e ser atualizado com frequência.
Colaboração entre instituições	A parceria entre a instituição de formação inicial docente e a instituição de educação básica é fundamental para que os alunos apliquem o que aprenderam em seus cursos e tenham a oportunidade de unir o conhecimento teórico à prática em ambientes autênticos.
Formação continuada do quadro docente	Muitos professores formadores não têm conhecimentos e habilidades para usar ou demonstrar o uso da tecnologia no ensino. Por isso, é preciso prepará-los para que possam planejar seus cursos de forma a oferecer aos seus alunos o contato com a tecnologia.
Acesso a recursos	O acesso à tecnologia - hardware, software, materiais de aprendizagem etc - é uma condição para que haja sua integração no ensino. Pesquisas revelam o desejo dos professores em usar a tecnologia como um componente de suas aulas, em vez de usá-la apenas em ocasiões especiais. No entanto, é muito comum a falta de computadores nas salas de aula e a necessidade de agendamento dos recursos tecnológicos nas instituições, o que torna o uso da tecnologia na aula um evento raro.
Mudanças sistêmicas e sistemáticas	A inserção da tecnologia na formação do professor pré-serviço deve ocorrer de forma gradual. Constantes reiteraões devem ser feitas ao longo de todo o processo de formação para que haja mudanças substanciais na integração da tecnologia.

Quadro 4. Estratégias para a formação de professores pré-serviço para o uso da tecnologia, com base em Tounder et al (2011)

Para sintetizar os resultados encontrados nas pesquisas analisadas e fornecer uma visão holística da formação inicial de professores para o uso da tecnologia, Tounder et al (2011) elaboraram uma figura, adaptada e traduzida por mim, que apresento a seguir.

Figura 2. Modelo para a preparação de professores pré-serviço para o uso da tecnologia proposto por Tounder et al (2011)



Essa figura apresenta tanto as estratégias explicitamente relacionadas à formação inicial do professor no nível micro quanto as condições necessárias para a implementação de tais programas no nível institucional. As estratégias "alinhamento entre teoria e prática" e "mudanças sistêmicas e sistemáticas" são destacadas como temas abrangentes, já que são importantes tanto no nível micro quanto no nível institucional. Os autores ressaltam a interrelação entre as estratégias apresentadas na figura e a necessidade de utilização de todas elas nos programas de formação inicial de professor.

Wildner (1999), professor da Universidade do Norte de Iowa, também investiga a formação inicial docente para o uso das tecnologias, mais especificamente a formação de professores de línguas estrangeiras. O autor lança a seguinte pergunta em sua pesquisa: "Como as universidades podem preparar professores de língua estrangeira para integrar a tecnologia de forma efetiva em seus currículos e atividades acadêmicas para que eles possam, por sua vez, guiar seus alunos?" (WILDNER, 1999, p. 228). A fim de determinar que abordagem de integração da tecnologia na formação inicial de professores utilizar na instituição em que atua, o autor examina quatro modelos propostos por Gillingham e Topper (n. d.): (1) único curso sobre tecnologia; (2) programa de infusão; (3) performance individual do aluno; (4) estudos de caso. O quadro 5 a seguir mostra os quatro modelos com comentários - que incluem vantagens e limitações - sobre cada um, baseados no autor.

Modelos	Comentários
Único curso sobre tecnologia	Uma das vantagens desse modelo é a facilidade de o aluno matricular-se no curso e completá-lo. O curso pode ser ministrado por docentes que tenham conhecimento tanto em uso da tecnologia no ensino quanto na disciplina específica. Além disso, o curso é fácil de ser implementado, já que se trata de um componente adicional ao currículo existente. Por outro lado, o curso não fornece foco suficiente na integração da tecnologia no currículo. Por se tratar de um curso isolado, o aluno tem contato com a tecnologia em apenas um momento durante a sua formação, fazendo com que seu conteúdo seja facilmente esquecido.
Programa de infusão	Nesse modelo, a tecnologia é inserida em cada curso do programa de formação inicial de professores. A principal vantagem é que os alunos serão expostos à tecnologia e a modelos de uso da tecnologia no ensino a longo prazo e em suas próprias áreas de atuação. No entanto, esse modelo sofre com implementações inconsistentes e dificuldades administrativas em calcular o tempo de trabalho e de preparação dos docentes. Além disso, é necessário que os docentes estejam motivados e tenham apoio técnico para usar a tecnologia em suas salas de aula. Outra limitação reside no fato de que, embora os professores em formação possam aprender a usar a tecnologia no ensino a partir dos exemplos oferecidos por seus professores formadores, esse modelo não envolve o planejamento e a avaliação de atividades com uso da tecnologia em uma sala de aula real.
Performance individual do aluno	Esse modelo coloca a responsabilidade de lidar com a tecnologia no professor em formação enquanto aluno e não no professor formador. Diversas vezes ao longo do curso de formação, o aluno deve participar de projetos focados na tecnologia à sua escolha. Dessa forma, os alunos não precisam estudar conteúdos que eles já sabem e podem se concentrar em conhecimentos mais avançados. Nesse modelo, por envolver uma aprendizagem auto-direcionada, torna-se difícil para o professor formador acompanhar e avaliar a performance individual dos alunos.
Estudos de caso	Nesse modelo, professores em formação estudam e refletem sobre as ações de professores que incorporaram a tecnologia em sua prática. Eles examinam atividades e unidades didáticas que foram coletadas de campos de prática e os professores dividem suas perspectivas sobre a inserção da tecnologia em seu ambiente de ensino. Uma limitação desse modelo, no entanto, é o fato de que há poucos estudos de caso sobre o uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras disponíveis.

Quadro 5. Modelos de integração da tecnologia na formação inicial de professores, com base em Wildner (1999)

Em sua instituição, Wildner (1999) optou por incluir uma disciplina sobre tecnologia no currículo do próprio departamento de línguas estrangeiras da universidade em vez de incluí-lo na faculdade de educação. O autor acredita que, para aumentar a proficiência tecnológica do futuro professor da educação básica, é preciso aumentar o nível de integração

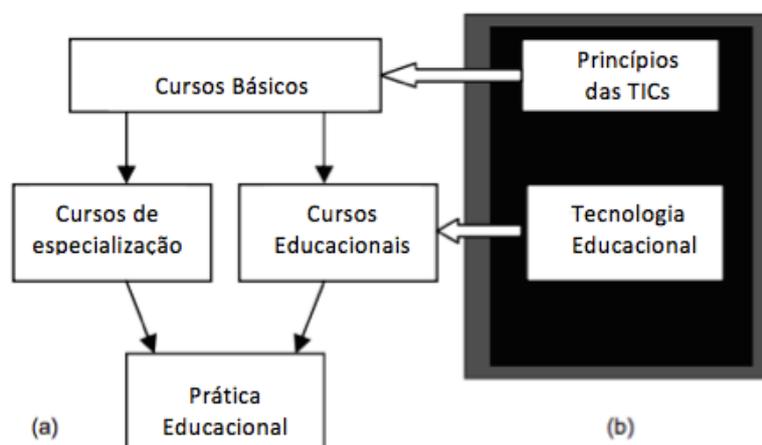
tecnológica em seu próprio programa acadêmico. Segundo o autor, enquanto a disciplina oferecida pela faculdade de educação para os professores em formação de diversas áreas foca na habilidade técnica, a disciplina oferecida pelo departamento enfatiza o uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras. Dessa forma, como requisito para a conclusão da licenciatura na área de línguas estrangeiras, o aluno deve cursar três disciplinas: (1) Ensino de línguas estrangeiras; (2) Prática; (3) Tecnologia no ensino de línguas estrangeiras. Embora separados, o autor afirma que os três cursos são cautelosamente articulados e integrados; eles são planejados de forma a evitar sobreposição de conteúdos e a permitir que os alunos progridam continuamente.

Wildner (1999) acredita que, partindo dessa proposta de inclusão de uma disciplina sobre tecnologia articulada com as disciplinas que envolvem a pedagogia do ensino de línguas estrangeiras e prática, haverá uma mudança gradual até se chegar a uma abordagem totalmente integrada. O autor ressalta a necessidade de oferecer aos futuros professores uma experiência educacional mais integrada, que combine pedagogia em geral, conhecimento específico da sua área, pedagogia específica da sua área e tecnologia. Dessa forma, ele sugere que departamentos específicos e faculdades de educação ajustem seus objetivos e articulem seus componentes curriculares.

Enquanto Wildner (1999) propõe uma inclusão no currículo de sua instituição com o objetivo de integrar a tecnologia no programa de formação docente, Zhiting e Hanbing (2001), professores da Universidade Normal do Leste da China, propõem um novo currículo para a formação inicial docente nas universidades chinesas, já que criticam o modelo existente de formação inicial de professores para o uso da tecnologia no país.

Na China, de acordo com Zhiting e Hanbing (2001), os programas de formação inicial de professores geralmente consistem em quatro partes, no que diz respeito ao uso da tecnologia: (1) curso básico, que estabelece uma base comum a licenciandos de todas as áreas; (2) curso de especialização, que foca nos conhecimentos específicos de cada área; (3) curso educacional, que foca nas teorias educacionais comuns a todas as áreas; (4) prática educacional, que geralmente ocorre no último ano da graduação e os alunos fazem estágio em escolas por um período de 2 a 4 meses. A figura 3 a seguir, criada por Zhiting e Hanbing (2001) e traduzida por mim, ilustra esse modelo de formação inicial docente para o uso da tecnologia utilizado nas universidades chinesas, considerado pelos autores como um modelo de justaposição da tecnologia (*"add-onto" approach*).

Figura 3. Modelo de formação de professores pré-serviço para o uso da tecnologia nas universidades chinesas apresentado por Zhiting e Hanbing (2001)



Os autores criticam esse modelo afirmando que o curso básico sobre tecnologia é ministrado por professores de ciências da computação e, por isso, apenas questões técnicas são abordadas - nada relacionado a uso pedagógico da tecnologia é levado em consideração. Além disso, os cursos de tecnologia educacional são ministrados de forma tradicional, sem que a tecnologia seja usada de forma inovadora. Os autores afirmam ainda que os alunos chegam ao estágio nas escolas sem saber usar a tecnologia em suas aulas, por não terem tido experiências anteriores com a aplicação da tecnologia no ensino. Percebe-se, portanto, que a tecnologia é ensinada como um componente separado das teorias educacionais, da área de estudo e da prática educacional, o que leva o futuro professor a ensinar da mesma forma com que ele aprendeu (ZHITING & HANBING, 2001).

Observados os problemas, os autores descrevem três experiências de formação inicial docente para o uso da tecnologia, que levam a soluções parciais do modelo representado na figura 3 e os ajudam a criar um currículo integrado a ser aplicado aos programas de formação docente.

I. Treinamento tecnológico:

A Universidade Normal do Leste da China desenvolveu um espaço de treinamento que possui salas de aula multimídia, laboratórios de informática, laboratórios de desenvolvimento de cursos, produção de mídia e laboratórios de micro-aulas. As instalações suportam atividades práticas e instrucionais para 300 alunos simultaneamente. Os alunos recebem duas fases de treinamento: na primeira fase, os futuros professores aprendem os métodos de uso da tecnologia na educação através de atividades práticas associadas ao estudo de teorias pedagógicas modernas; na segunda fase, eles têm experiências práticas autênticas nos laboratórios de micro-aulas, em parceria com as escolas em que realizam o estágio.

II. Currículo de tecnologia educacional convergente:

Zhiting e Hanbing (2001) fazem uma crítica ao currículo vigente na maioria das universidades chinesas, afirmando que há uma divergência entre teorias, tecnologia e prática pedagógica. Segundo eles, as universidades oferecem um curso obrigatório de tecnologia educacional em que teorias são valorizadas em detrimento da prática, novas tecnologias e seus usos educacionais não são apresentados de forma apropriada e a tecnologia não é usada para promover um ensino inovador. Os autores apresentam, então, um currículo convergente, que consiste em três partes: atividades práticas, palestras teóricas e materiais de apoio. As atividades práticas incluem 15 módulos que envolvem aprendizagem de teorias, busca por informações, discussão de questões pedagógicas, elaboração de planos de aula, auto-avaliação etc. As palestras teóricas - 8 no total - apresentam novas perspectivas sobre o uso da tecnologia na educação, apontam modelos de aprendizagem inovadora com auxílio da tecnologia, discutem questões metodológicas na criação de sistemas de aprendizagem. Os materiais de apoio incluem modelos de aulas, planos de aula, tarefas e avaliações.

III. Adoção e adaptação de um projeto internacional:

A Intel Corporation desenvolveu um projeto de treinamento de professores chamado *Intel-Teach-to-the-Future*, cujo objetivo é treinar professores já atuantes para usar o computador em suas salas de aula a fim de facilitar e promover a aprendizagem dos alunos. O objetivo dos autores é adaptar tal projeto para os professores pré-serviço. Um estudo piloto foi feito com 40 professores em formação da Universidade Normal Zhejiang e os resultados, de acordo com os autores, foram positivos.

Com base nas três experiências relatadas, os autores ressaltam a necessidade de um modelo de formação inicial de professores para o uso da tecnologia que: (1) integre o treinamento recebido na instituição universitária com o estágio, (2) integre os conhecimentos teóricos e as práticas pedagógicas, já que as teorias devem ser aprendidas no contexto de prática, (3) integre atividades práticas e atividades de reflexão e (4) facilite a transferência dos conhecimentos sobre a tecnologia educacional para o seu uso efetivo em sala de aula.

Assim, os autores consideram a possibilidade de desenvolver um currículo integrado, com o foco em três tipos de integração:

I. Integração entre a aprendizagem da tecnologia em geral e a sua aplicação no ensino:

O currículo deve envolver cinco unidades de conteúdo - o que é tecnologia da informação e comunicação, por que usá-la em sala de aula, como usá-la em sala de aula, como usá-la para seu desenvolvimento pessoal e profissional, uso seguro e ético da tecnologia.

II. Integração entre teorias, pedagogia e tecnologia:

Os futuros professores devem aprender a fazer o uso de diferentes modelos pedagógicos e a usar a tecnologia adequada para auxiliar determinados modelos.

III. Integração de múltiplas mídias:

Três tipos de mídia - livro impresso, CD-ROM e website - devem ser utilizados simultaneamente para oferecer práticas pedagógicas, palestras teóricas e materiais de apoio aos professores em formação.

Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2010), em vez de propor um modelo para a integração da tecnologia na formação docente como fazem Zhiting e Hanbing (2010), optam por fazer recomendações aos programas de formação. As autoras acreditam que, para que o professor integre a tecnologia em sua prática, é necessário uma mudança em quatro dimensões: conhecimento tecnológico, confiança, crenças pedagógicas e cultura escolar. As recomendações oferecidas pelas autoras estão intimamente ligadas a tais dimensões.

A primeira dimensão diz respeito ao conhecimento sobre a tecnologia. De acordo com as autoras, os professores precisam saber identificar que tecnologias são necessárias para

auxiliar determinados objetivos do ensino, determinar como as ferramentas serão usadas para ajudar os alunos a alcançar tais objetivos, ajudar o aluno a usar as tecnologias apropriadas em todas as fases do processo de aprendizagem, selecionar e utilizar as tecnologias adequadas para atender às necessidades, solucionar problemas e questões relacionadas a seu próprio desenvolvimento profissional.

A segunda dimensão diz respeito à confiança do professor em usar a tecnologia para facilitar a aprendizagem de seus alunos. Segundo as autoras, essa questão da confiança é particularmente importante para professores iniciantes e, por isso, é necessário investir no aumento da confiança no uso da tecnologia nos programas de formação inicial docente. Para isso, os autores oferecem algumas sugestões, com base na literatura: dar tempo aos professores para manusear a tecnologia, focar os novos usos da tecnologia nas necessidades imediatas dos professores, começar com pequenas experiências bem-sucedidas, trabalhar com pares competentes, oferecer acesso a modelos apropriados, participar de comunidades de aprendizagem, inserir programas de desenvolvimento profissional nos contextos de trabalho dos professores.

A terceira dimensão está relacionada às crenças pedagógicas dos professores, que influenciam a forma como eles usam a tecnologia em sala de aula. De acordo com as autoras, professores com crenças mais tradicionais introduzem de forma tímida a tecnologia em suas aulas, enquanto aqueles com crenças mais construtivistas tendem a usar a tecnologia de forma centrada no aluno. As autoras acreditam que quando os professores aprendem a utilizar a tecnologia na sua área de conhecimento e níveis de ensino, torna-se mais fácil a transferência dos conhecimentos sobre tecnologia para a sala de aula. Quando as experiências de aprendizagem são focadas apenas na tecnologia em si, sem articulação com objetivos de aprendizagem, é menos provável que o professor incorpore a tecnologia em sua prática docente.

Por fim, a quarta dimensão refere-se aos contextos culturais, sociais e organizacionais em que os professores trabalham. Segundo as autoras, infelizmente, a cultura escolar ainda não reconhece a tecnologia como uma ferramenta importante para facilitar a aprendizagem dos alunos e, por consequência, não requerem dos professores que eles integrem a tecnologia em suas práticas. Dessa forma, professores mais experientes, que não valorizam o uso da tecnologia no ensino, podem influenciar negativamente os professores iniciantes.

Com base na necessidade de mudança do professor nessas três dimensões, Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2010) apresentam recomendações para programas de formação docente. O quadro 6 a seguir é uma adaptação da tabela de recomendações propostas pelos autores. Na

tabela original, as autoras apontam recomendações para os programas de formação inicial e continuada de professores. Como o foco desta tese é a formação inicial, decidi ater-me apenas a uma parte da tabela, que apresento a seguir:

Conhecimento tecnológico	<ul style="list-style-type: none"> • Experiências práticas com a tecnologia; • Observação (através de vídeo, estágio etc.) de boas práticas de uso da tecnologia; • Leituras e discussões de artigos que abordem práticas de uso da tecnologia e seus benefícios para a aprendizagem; • Reflexões sobre o ensino e sobre o papel da tecnologia no ensino; • Oportunidades de praticar o uso da tecnologia para facilitar a aprendizagem (em salas de aula da educação básica, em micro-aulas na universidade).
Confiança	<ul style="list-style-type: none"> • Diversas oportunidades de usar a tecnologia como uma ferramenta de ensino (em salas de aula da educação básica, em micro-aulas na universidade); • Acesso a uma variedade de modelos e exemplos;
Crenças pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexão e discussão sobre as atuais crenças pedagógicas; • Evidências de aprendizagem decorrentes de outras abordagens pedagógicas; • Interação com outros indivíduos que apoiam / usam novas abordagens pedagógicas.
Cultura escolar	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de ferramentas tecnológicas ao longo do programa de formação; • Discussão sobre a possível falta de suporte das escolas em relação ao uso da tecnologia e o encaminhamento de estratégias para contornar tal problema; • Parcerias com escolas e professores de educação básica a fim de integrar a tecnologia no ensino; • Discussão sobre os diferentes papéis do professor (professor como intelectual, professor como pesquisador, professor como aprendiz ao longo da vida).

Quadro 6. Recomendações para promover uma postura favorável dos futuros professores em relação à tecnologia nos programas de formação inicial docente, com base em Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2010)

De acordo com Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2010), durante o programa de formação, o professor pré-serviço desenvolve suas crenças pedagógicas e suas ideias sobre o que é ser professor. No entanto, eles não iniciam o programa como uma folha em branco, ou seja, suas ideias sobre como ensinar são baseadas nas suas experiências como alunos. Por isso, cabe aos programas influenciar os futuros professores em suas definições de "boas práticas de ensino" para que estas incluam o uso da tecnologia. Em suma, segundo as autoras,

os programas de formação inicial docente devem apresentar modelos de uso da tecnologia no ensino, oferecer a oportunidade de implementar novas práticas e de receber *feedback*, promover a reflexão sobre tais práticas.

Assim como Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2010), Lei (2009) também aponta algumas recomendações para os programas de formação inicial de professores. A autora, no entanto, enfoca a questão da formação de futuros professores que são nativos digitais. Embora eles tenham crescido com as tecnologias digitais e, por isso, sintam-se mais confortáveis com elas do que as gerações anteriores, Lei (2006) afirma que eles não têm conhecimento tecnológico suficiente para suas atividades de ensino e é preciso, portanto, prepará-los para integrar a tecnologia em sala de aula. Em outras palavras, mesmo aqueles que nasceram e cresceram no mundo digital precisam ser preparados para usar a tecnologia no ensino.

Lei (2009), ao fazer uma revisão de literatura sobre nativos digitais e prática docente, verificou que muitos nativos digitais têm resistência ao ensino a distância, não estão familiarizados com algumas áreas tecnológicas e não sabem utilizar a tecnologia de forma crítica e significativa. Ao investigar as opiniões, experiências e atitudes de calouros considerados nativos digitais de um programa de formação docente em relação à tecnologia, a autora também constatou que: (1) os nativos digitais demonstram opiniões positivas em relação à tecnologia, mas uma confiança moderada e uma atitude reservada em relação ao seu uso no ensino; (2) 80% dos nativos digitais investigados passam a maior parte do seu tempo on-line em redes sociais e apenas 10% passam mais tempo on-line em atividades relacionadas à aprendizagem; (3) eles apresentam proficiência em tecnologias básicas, mas não estão familiarizados com tecnologias mais avançadas; (4) eles não dominam recursos da Web 2.0 que têm grande potencial para ser aplicado em sala de aula; (5) eles não têm experiência com o uso das tecnologias educacionais, em especial a tecnologia assistiva - dispositivos e ferramentas que proveem assistência a pessoas com necessidades especiais.

Segundo Lei (2009), não se deve presumir, portanto, que a geração de professores pré-serviço nativos digitais são um grupo homogêneo que compartilham das mesmas experiências. Crescer em uma era digital não significa que todos os indivíduos tiveram igual acesso à tecnologia. Com base em sua investigação, a autora afirma que o acesso à tecnologia não implica necessariamente o uso da tecnologia em sala de aula. Embora os professores pré-serviço nativos digitais utilizem a tecnologia no seu dia-a-dia, eles não tiveram experiências de aprendizagem com a tecnologia durante a sua educação básica e, por consequência, não

sabem como utilizar a tecnologia para promover a aprendizagem em sala de aula. Eles são considerados alunos nativos digitais, mas não professores nativos digitais.

Lei (2009) afirma ainda que é responsabilidade dos programas de formação inicial docente ajudar os futuros professores a fazer a transição de alunos nativos digitais para professores nativos digitais. Assim, a autora sugere que tais programas atentem para as seguintes recomendações:

- Expor os futuros professores a uma variedade de tecnologias que podem ser usadas para auxiliar diferentes atividades de ensino-aprendizagem;
- Enfatizar tecnologias educacionais específicas de cada área;
- Incluir a tecnologia assistiva⁴ como um importante componente do programa;
- Auxiliar os futuros professores a entender as condições que favorecem o uso da tecnologia
- Ajudar os futuros professores a criar relações significativas entre ensino e tecnologia.

A partir dos modelos, estratégias e recomendações apresentados pelos autores, é possível notar algumas interseções entre eles. A inserção da tecnologia em todos os cursos, a formação continuada no que diz respeito à tecnologia do quadro docente dos universidades, a demonstração do uso da tecnologia pelo professor formador, a parceria entre universidades e escolas da educação básica, a prática do uso da tecnologia e o acesso a recursos tecnológicos aparecem como as estratégias / modelos mais mencionados .

Também parece haver um consenso sobre o fato de que as estratégias possuem limitações e, portanto, não devem ser utilizadas sozinhas. Por isso, é necessário combinar diferentes estratégias a fim de integrar a tecnologia na formação inicial docente. Além disso, a inserção da tecnologia nos currículos dos programas de formação precisa ser feita de forma gradual e eles devem ser atualizados com frequência.

Destaco ainda alguns aspectos cruciais para a formação inicial docente, recorrentes nas investigações dos autores aqui citados, como a reflexão sobre o papel da tecnologia no ensino, o acesso a exemplos e modelos de uso da tecnologia no ensino, as experiências autênticas de uso da tecnologia em sala de aula. Alguns autores também parecem compartilhar da ideia de que os programas de formação docente devem oportunizar ao futuro

⁴ Tecnologia assistiva se refere a dispositivos e recursos que proveem assistência a pessoas portadoras de necessidades especiais.

professor experiências de aplicação da tecnologia em sua área de conhecimento, utilizando abordagens pedagógicas para tal área.

Todos esses aspectos considerados cruciais podem estar relacionados à parceria do professor em formação com o professor regente, pois ele pode levar o futuro professor a refletir sobre a tecnologia no processo de ensino-aprendizagem, fazer demonstrações do uso da tecnologia em sala de aula e orientá-lo na elaboração e aplicação de aulas com o uso da tecnologia em um contexto autêntico de ensino. No entanto, essa parceria com o professor regente, foco desta pesquisa, ainda é pouco utilizada e pouco investigada, conforme apontado por Kay (2006). A fim de salientar a importância do professor regente e das experiências de estágio nos programas de formação inicial do professor, serão discutidos na seção seguinte como o professor regente e o estágio influenciam as práticas dos futuros professores no que diz respeito ao uso das tecnologias.

2.4. O professor regente e as experiências de estágio na formação inicial do professor para o uso das tecnologias

Vimos na seção anterior que muitos autores destacam a demonstração, a prática e a reflexão sobre o uso da tecnologia em contextos autênticos de ensino como estratégias para a formação inicial docente. Assim, nesta seção serão discutidos a importância do professor regente e das experiências de estágio na formação inicial do professor e os fatores relacionados tanto ao professor regente quanto ao estágio que podem influenciar as práticas dos futuros professores no que diz respeito ao uso das tecnologias.

De acordo com Grove, Strudler e Odell (2004), professores em formação precisam ser orientados por professores já atuantes que os ajudem a prepará-los para os futuros contextos profissionais. Tais professores - chamados no contexto de estágio como professores regentes - têm, na visão dos autores, um papel fundamental na formação inicial do professor.

Grove, Strudler e Odell (2004) acreditam que o conhecimento sobre o ensino se desenvolve através da própria atividade de ensino em situações autênticas. Com base nas ideias de Vygotsky, os autores afirmam que, na relação entre professor regente e professor pré-serviço, as interações com o par mais competente ou mais experiente favorecem a aprendizagem do professor em formação sobre o ensino mais do que qualquer tentativa individual. Assim, professores regentes têm a função de apoiar e orientar os professores pré-serviço a integrar a tecnologia em suas práticas docentes, já que não é fácil para os

professores pré-serviço desenvolverem esse conhecimento sozinhos (GROVE; STRUDLER; ODELL, 2004).

Infelizmente, segundo Grove, Strudler e Odell (2004), pesquisas mostram que os professores regentes geralmente não orientam os professores pré-serviço em relação ao uso da tecnologia no ensino e, por consequência, poucos professores pré-serviço têm a oportunidade de lidar com recursos tecnológicos durante o seu estágio. Isso acontece principalmente porque muitos professores regentes não tiveram a experiência (como alunos) de aprender com o uso da tecnologia e também não experimentaram a tecnologia no ensino durante a sua formação inicial (GROVE, 2008). Acrescento ainda que muitos professores regentes não são incentivados pela escola a usar a tecnologia em sua prática.

Alguns fatores que influenciam a prática dos professores regentes quanto ao uso da tecnologia são detalhados por Grove, Strudler e Odell (2004) em uma pesquisa que investigou 16 professores regentes que preparavam professores pré-serviço para integrar a tecnologia em atividades de ensino-aprendizagem. Os autores apontam duas dimensões que afetam a prática dos professores regentes: a dimensão da tecnologia e a dimensão da orientação.

A primeira dimensão refere-se ao acesso e a outros fatores que influenciam o contexto tecnológico em que os professores regentes atuam. Dentro dessa dimensão, os autores apresentam quatro áreas: (1) acesso geral à tecnologia; (2) uso da tecnologia durante sua própria formação; (3) apoio técnico; (4) apoio administrativo. Em seu estudo, Grove, Strudler e Odell (2004) apontaram que todos os professores regentes tinham pelo menos um computador conectado à internet em sua sala de aula e a maioria também tinha acesso ao laboratório de informática da escola. Muitos professores regentes relataram o apoio de coordenadores de tecnologia da escola que os ajudavam com sugestões e materiais para o planejamento de aulas, iam à sala de aula para resolver problemas técnicos e apresentavam novos softwares. Alguns professores regentes apontaram ainda o apoio de diretores da escola que acreditavam no potencial da tecnologia para o ensino e buscavam equipar a escola com computadores para os alunos.

A segunda dimensão refere-se à percepção do professor regente sobre o seu papel como orientador. Dentro dessa dimensão, os autores apresentam duas áreas: (1) as concepções do professor regente sobre como o professor pré-serviço aprende a ensinar e (2) as concepções sobre os tipos de suporte que os professores pré-serviço precisam dos professores regentes. Os resultados do estudo de Grove, Strudler e Odell (2004) mostraram que todos os professores regentes acreditam que os professores pré-serviço aprendem na

prática, ou seja, entrando em uma sala de aula e ministrando a aula. A maioria também acredita que os professores pré-serviço aprendem pela observação. Muitos apontaram ainda o valor da reflexão depois das aulas. Alguns poucos disseram que os professores pré-serviço aprendem a ensinar aplicando o que aprenderam durante o curso de graduação e pelas experiências e observações anteriores como alunos. Já em relação aos tipos de suporte necessários para o professor em formação, os professores regentes acreditam que o suporte emocional e uma boa relação de comunicação são muito importantes. O professor pré-serviço deve se sentir confortável em fazer perguntas e compartilhar suas reflexões sobre as aulas. Além disso, todos os professores regentes acreditam que a demonstração da prática, ou seja, modelar (exemplificar) determinadas estratégias de ensino é fundamental para os professores pré-serviço. Muitos mencionaram ainda orientações relacionadas a disciplina e planejamento.

Vimos que o acesso e a experiência com a tecnologia, o incentivo e o suporte oferecido pela escola, e a percepção de seu papel na orientação dos futuros professores são fatores que influenciam a prática dos professores regentes. Estes, por sua vez, têm grande influência na formação inicial do professor no que diz respeito ao uso da tecnologia. Bullock (2004) realiza um estudo de caso que descreve as experiências de duas professoras pré-serviço na tentativa de integrar a tecnologia em sua prática docente durante o estágio. Segundo o autor, o professor regente atua como uma figura central na motivação ou na inibição do uso da tecnologia.

Nesse estudo, Bullock (2004) relata que uma professora pré-serviço, que inicialmente rejeitava a tecnologia como ferramenta de apoio à aprendizagem, ao fazer o seu estágio com uma professora regente experiente e otimista em relação à tecnologia tornou-se adepta ao seu uso, sabendo quando e como usá-la em suas aulas. Por outro lado, uma professora pré-serviço que acreditava no potencial da tecnologia para o ensino, acabou sendo desmotivada a usá-la em suas aulas durante o estágio. O acesso ao laboratório de informática na escola era limitado e a única atividade que ela e sua professora regente haviam planejado no laboratório acabou levando muito tempo - uma semana inteira. A professora regente achou melhor, então, abandonar a ideia de fazer atividades com o uso dos computadores. Ela preocupava-se em trabalhar com os alunos todo o conteúdo do livro didático e decidiu que só tentaria fazer alguma atividade com o uso da tecnologia se sobrasse tempo no final do ano. Para a professora, a tecnologia era apenas um adicional no currículo, não uma ferramenta que poderia ajudar a promover a aprendizagem.

Não apenas a prática do professor regente, mas também outros fatores relacionados ao estágio podem influenciar a formação inicial do professor para o uso das tecnologias. De

acordo com Grove (2008), o local do estágio precisa ser olhado com atenção pelos programas de formação de professores, pois é lá onde os futuros professores passam por experiências práticas na sala de aula. Segundo a autora, tais experiências são fundamentais na formação do professor, já que permitem explorar a relação entre teorias aprendidas durante a graduação e a realidade da prática de sala de aula. O estágio docente é um componente importante na preparação de professores como uma forma de estabelecer práticas com o uso da tecnologia que eles empregarão no futuro. Por isso, os programas de formação de professores devem se preocupar em selecionar cuidadosamente tanto os locais de estágio quanto os professores regentes que trabalharão com os professores em formação, já que as influências do contexto tecnológico e do professor regente são cruciais no ganho de experiência dos professores pré-serviço sobre o uso da tecnologia no ensino (GROVE, 2008).

Grove (2008) afirma que cada estágio é um contexto único. Isso quer dizer que duas experiências na mesma escola podem ser bem diferentes, gerando diferentes resultados no que diz respeito ao uso da tecnologia no ensino pelo professor pré-serviço. Em seu estudo, a autora aponta quatro fatores relacionados ao contexto de estágio que influenciam a formação inicial do professor para o uso da tecnologia: (1) as expectativas sobre o uso da tecnologia, (2) o acesso à tecnologias digitais, (3) o suporte técnico, (4) o professor regente.

De acordo com Grove (2008), não podemos pressupor que todos os professores em formação queiram usar a tecnologia durante o seu estágio docente. A autora relata estudos que mostram que em muitos contextos de estágio docente não se exige e nem se espera que professores pré-serviço utilizem a tecnologia. Outro estudo relatado por ela indica que muitos professores regentes ainda não têm habilidades suficientes para usar a tecnologia para o ensino e, por consequência, não incentivam os professores pré-serviço a utilizá-la, conforme já apontado. A autora recomenda, portanto, que o programa de formação docente e o professor regente estabeleçam expectativas claras sobre o uso da tecnologia pelos professores em formação.

Em relação ao acesso à tecnologia, Grove (2008), assim como outros autores (cf. seções 3.1 e 3.3), afirma que o acesso insuficiente aos recursos tecnológicos é um obstáculo na implementação da tecnologia na formação inicial do professor. O nível de acesso pode variar muito de um local de estágio para outro. Nas palavras da autora, "as configurações [da escola] podem incluir de um a muitos computadores em sala de aula, acesso a um computador portátil para o uso em sala de aula ou o acesso a um laboratório de informática na escola" (GROVE, 2008, p.3). Quanto maior o acesso à tecnologia, mais frequente é o seu uso em aula pelos professores pré-serviço (GROVE, 2008).

O suporte técnico é, por sua vez, um fator importante para a integração da tecnologia pelos professores pré-serviço, principalmente aqueles que ainda não estejam familiarizados com novos laboratórios, novas ferramentas ou versões diferentes de software (GROVE, 2008). De acordo com a autora, e conforme verificado por Lei (2009) (cf. seção 3.1), embora muitos professores em formação possuam habilidades tecnológicas, seus conhecimentos de como usar a tecnologia para fins pedagógicos é geralmente limitado.

Por fim, assim como Bullock (2004) e Grove, Strudler e Odell (2004), Grove (2008) afirma que os professores regentes são fundamentais para a formação dos professores do século XXI. Suas ações e suas crenças têm um impacto direto sobre o que os professores pré-serviço fazem e aprendem durante o estágio docente. Assim, seus conhecimentos tecnológicos, sua habilidade de modelar aulas que integrem a tecnologia, e o apoio dado ao professor pré-serviço para suas aulas com uso da tecnologia são fatores que influenciam a formação inicial do professor para o uso da tecnologia (GROVE, 2008).

Bullock (2004), assim como Grove (2008), aponta fatores que podem motivar ou inibir o uso da tecnologia pelo professor pré-serviço durante o estágio. Abaixo, apresento duas listas com base no autor: a primeira apresenta os fatores considerados motivadores do uso da tecnologia, a segunda apresenta os fatores inibidores.

Fatores motivadores

- O uso da tecnologia pelo professor regente;
- O incentivo e a colaboração do professor regente com o professor pré-serviço a fim de desenvolver aulas com uso da tecnologia;
- A oferta de workshops sobre tecnologia no ensino e outros tipos de instrução oferecidos pela universidade ou pela escola de estágio;
- O entusiasmo dos alunos (e de seus pais) em usar a tecnologia para a aprendizagem;
- O desejo do professor pré-serviço em usar a tecnologia;
- A percepção da tecnologia como parte integrante do processo de ensino e não apenas como um adicional;
- A observação e participação em atividades com o uso da tecnologia bem sucedidas;
- O acesso à tecnologia e o suporte tecnológico oferecido na escola.

Fatores inibidores

- O pouco ou nenhum uso da tecnologia na prática docente do professor regente;

- A percepção da tecnologia por parte do professor regente como um adicional e não como uma ferramenta de aprendizagem;
- O medo do que pode acontecer se a tecnologia falhar durante a aula;
- A observação ou participação em experiências negativas com o uso da tecnologia;
- O acesso limitado (ou a falta de acesso) à tecnologia e suporte técnico oferecido na escola.

O entusiasmo dos alunos com a tecnologia e a dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos, apontados por Bullock (2004) como fator motivador e fator inibidor do uso da tecnologia pelo professor pré-serviço, respectivamente, também aparecem no estudo de Fadini et (2003). Os autores, que investigaram as percepções de professores em formação de uma universidade federal brasileira em relação ao uso da tecnologia durante o estágio em Língua Inglesa, afirmam que a grande maioria considerou a experiência de usar a tecnologia durante o estágio como positiva porque perceberam a motivação dos alunos nas aulas em que a tecnologia era usada. Os professores pré-serviço afirmaram ainda que a tecnologia permitiu uma aproximação da linguagem, interesse e expectativas dos alunos. Por outro lado, a dificuldade de acesso a equipamentos multimídia na escola e a censura do acesso a alguns sites, como o *Facebook*, por exemplo, foram vistos como aspectos negativos pelos professores em formação.

Com base na literatura sobre o professor regente e o estágio na formação inicial docente para o uso da tecnologia - que não é extensa -, pode-se afirmar que a importância do professor regente e de experiências bem sucedidas no estágio é indiscutível. Em primeiro lugar, o professor regente deve estar preparado tanto para usar quanto para orientar o professor pré-serviço para usar a tecnologia a fim de promover a aprendizagem. Para tanto, é necessário que o professor regente tenha acesso à tecnologia, seja incentivado pela escola a usá-la e perceba as potencialidades da tecnologia para o ensino. Além disso, é preciso que o professor regente saiba demonstrar o uso da tecnologia no ensino para os professores pré-serviço, incentive-os e oriente-os a fazer o mesmo. Dessa forma, o professor pré-serviço é influenciado de forma positiva pelo professor regente e tende a integrar a tecnologia em sua prática docente.

Conclui-se, portanto, que o acesso à tecnologia, a reflexão sobre seu papel no ensino, a demonstração de seu uso em sala de aula, o incentivo, apoio e orientação para que o professor pré-serviço elabore e aplique suas aulas com o uso da tecnologia durante o estágio são fatores que propiciam a formação inicial do professor para o uso da tecnologia e devem

ser enfatizados nos programas de formação docente. Por isso, é importante que tais programas selecionem com atenção tanto os locais de estágio quanto os professores regentes.

Antes de concluir este capítulo de revisão de literatura, busca-se, na seção seguinte, identificar o atual foco das pesquisas sobre a formação inicial docente para o uso da tecnologia e verificar se a questão do professor regente e do estágio têm sido abordadas.

2.5. Pesquisas recentes sobre a formação inicial de professores para o uso da tecnologia

Nesta seção serão apresentadas cinco pesquisas recentes - realizadas a partir de 2011 - sobre a formação inicial de professores para o uso da tecnologia. As pesquisas foram realizadas em universidades de diferentes países, a saber Universidade de Tabuk, na Arábia Saudita, Universidade de Kentucky, nos Estados Unidos, Universidade de Ankara, na Turquia, Universidade Tecnológica de Nanyang, na Cingapura e Universidade Federal do Espírito Santo, no Brasil. Busca-se, além de reforçar a relevância do tema, mostrar o que tem sido realizado recentemente para promover a formação inicial docente com foco na tecnologia em âmbito mundial.

Alhawiti (2013), professor da Universidade de Tabuk, na Arábia Saudita, faz uma proposta de estudo para a integração da tecnologia em programas de formação inicial docente. A proposta do autor baseia-se no projeto *Preparing Teachers for the Digital Age*, desenvolvido pelo Departamento de Educação dos Estados Unidos, cujos objetivos são: (a) inserir a tecnologia educacional no currículo da formação de professores tanto nas disciplinas obrigatórias quanto nas optativas; (b) integrar a tecnologia educacional nas observações e experiências de campo dos professores pré-serviço; (c) oferecer suporte profissional aos professores formadores e aos professores em formação.

Com base nesses objetivos, o autor propõe três cursos, que são apresentados no quadro 7 a seguir:

Curso	Objetivo do curso
Estudos de Caso sobre tecnologia baseados em investigação	O curso tem por objetivo oferecer oportunidades aos professores de desenvolver estratégias pedagógicas e habilidades que ajudem a integrar a tecnologia de forma efetiva na sala de aula da educação básica. Os estudos de caso são apresentados em formato digital. Durante os estudos de caso, os professores deverão utilizar diferentes

(3 créditos)	tipos de tecnologia para realizar diferentes tarefas. Esse curso deve ser oferecido no primeiro ano do programa de formação.
Seminário em Educação no Ensino Fundamental e Médio (3 créditos)	O curso tem por objetivo oferecer aos professores a oportunidade de compreender aspectos específicos sobre a educação. O conteúdo do curso não é predeterminado, mas deve ser baseado nas necessidades dos alunos. O curso prevê criação de portfólios on-line individuais e trabalho em grupo para o desenvolvimento de um projeto que aumente a compreensão sobre tecnologia e aprendizagem. Esse curso deve ser oferecido no segundo ano do programa de formação.
Parceria (3 créditos)	O curso tem por objetivo que os professores em formação atuem com professores regentes de escolas de educação básica, através de observações, interações e discussões. O professor em formação deverá ter um diário on-line para compartilhar suas reflexões com seus colegas e professores. Esse curso deve ser oferecido no último ano do programa de formação.

Quadro 7. Cursos propostos por Alhawiti (2013) para o programa de formação de professores da Universidade de Tabuk.

Percebe-se que a proposta de Alhawiti (2013) de inclusão dessas três disciplinas no currículo do programa de formação docente da Universidade de Tabuk segue estratégias discutidas na seção 2.3. O autor propõe uma disciplina que envolve estudos de casos sobre tecnologia, estratégia apontada por Wildner (1999). Os estudos de caso levam os futuros professores a refletir sobre o papel da tecnologia no ensino, bem como sobre formas de usá-la. Alhawiti (2013) também propõe uma disciplina voltada para os aspectos relacionados aos níveis de ensino nos quais o futuro professor atuará, mas não predetermina o seu conteúdo. A possibilidade de o curso atender às necessidades dos alunos o torna flexível e com poucas chances de desatualização, já que seu conteúdo deverá ser sempre renovado. Além disso, Alhawiti (2013) propõe uma parceria da universidade com escolas de educação básica para que os futuros professores tenham a oportunidade de observar o uso da tecnologia em sala de aula e de elaborar e aplicar suas próprias aulas, com a orientação dos professores regentes. A relevância dessa estratégia é apontada por Kay (2006), Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2010) e Tounder et al (2011) e reforçada por Bullock (2004), Grove, Strudler e Odell (2004) e Grove (2008), conforme visto na seção 2.4. Há de se ressaltar, no entanto, que os cursos propostos pelo autor não foram implementados até então e não há, portanto, uma avaliação sobre eles.

Murley, Jukes e Stobaugh (2013), por sua vez, professores da Universidade de Kentucky, nos Estados Unidos, avaliam os resultados do projeto de formação inicial de professores chamado *Teacher Working Sample*, que foi desenvolvido através de uma parceria entre 11 universidades americanas. Tal projeto foi criado como um instrumento para que os

programas de formação docente pudessem mensurar a habilidade do professor em formação em impactar a aprendizagem do aluno da educação básica. O projeto baseou-se no *National Educational Technology Standards for Teachers* (2008), que afirma que o professor deve usar a tecnologia para apoiar o ensino, acessar e manusear informações, desenvolver o crescimento profissional, comunicar-se e colaborar com colegas de trabalho e outros membros da comunidade e realizar pesquisas.

A Universidade de Kentucky, introduziu o *Teacher Working Sample* durante o outono de 2009 e a primavera de 2010. Alunos dos programas de formação docente de todas as áreas tiveram que criar uma unidade de estudo que incluía:

- Fatores contextuais: investigação dos alunos e dos ambientes de aprendizagem;
- Objetivos de aprendizagem: desenvolvimento de objetivos alinhados com os padrões nacionais, estaduais e locais;
- Plano de avaliação: avaliações formativas e somativas alinhadas aos objetivos de aprendizagem;
- Plano de ensino: atividades de aprendizagem alinhadas com os objetivos de aprendizagem e as avaliações;
- Tomada de decisão: revisões baseadas na análise da aprendizagem dos alunos;
- Análise da aprendizagem dos alunos: avaliações pré e pós-teste;
- Reflexão e auto-avaliação: reflexão sobre como o projeto *Teacher Working Sample* promoveu a aprendizagem e sobre as necessidades de desenvolvimento profissional dos professores pré-serviço.

De acordo com Murley, Jukes e Stobaugh (2013), uma análise dos resultados desse primeiro ano de implementação do projeto mostrou que a tecnologia era usada pelos professores pré-serviço, na maioria das vezes, para apresentar conceitos aos alunos, preparar atividades e fazer pesquisas e planos de aula. Mesmo havendo pelo menos um computador em cada sala de aula nas escolas da educação básica, o uso da tecnologia pelos professores pré-serviço consistia basicamente em criar apresentações em *Power Point*, usar processador de texto para digitar as tarefas e fazer pesquisas em sites para planejar uma aula. O uso da tecnologia feito pelos professores pré-serviço estava, portanto, abaixo das expectativas da universidade e dos padrões do *National Educational Technology Standards for Teachers*.

A universidade resolveu, então, revisar a proposta do *Teacher Working Sample* e implementar a nova versão durante o outono de 2010 e a primavera de 2011. A proposta revisada incluía:

- Fatores contextuais: uso do aluno e do contexto de sala de aula para a elaboração dos planos de aula;
- Objetivos de aprendizagem e pré e pós-avaliação: uso de objetivos de aprendizagem relacionados aos padrões de conteúdo estaduais e locais e pré e pós-avaliação alinhadas com tais conteúdos;
- Plano de ensino: plano de ensino para todos os alunos relacionado aos objetivos de aprendizagem e alinhados aos conceitos e processos avaliados;
- Análise da aprendizagem dos alunos: análise e relato de aprendizagem de todos os alunos;
- Reflexão e auto-avaliação: reflexão e avaliação do ensino-aprendizagem.

A fim de avaliar as habilidades tecnológicas dos professores pré-serviço que participaram da versão revisada do projeto *Teacher Working Sample* da Universidade de Kentucky, Murley, Jukes e Stobaugh (2013) buscaram responder a duas perguntas de pesquisa: (1) De que forma a universidade documenta o conhecimento e as habilidades tecnológicas nesse projeto de formação docente? (2) Como os dados desse projeto confirmam ou contestam a premissa de que professores pré-serviço usam a tecnologia em alto nível para promover a aprendizagem dos alunos?

Para avaliar a performance dos professores pré-serviço no que diz respeito ao uso da tecnologia, a universidade adotou o seguinte indicador: demonstração da integração da tecnologia no processo de ensino e demonstração de como a tecnologia será usada pelos alunos da educação básica em atividades de aprendizagem. O indicador anterior era a integração da tecnologia pelo professor a fim de contribuir significativamente para o ensino-aprendizagem ou oferecer um argumento para não usar a tecnologia. De acordo com Murley, Jukes e Stobaugh (2013), na primeira versão da proposta, os professores pré-serviço poderiam utilizar a tecnologia apenas para preparar seu plano de aula - já que, de acordo com eles, o termo "significativamente" é muito vago - ou poderiam escolher não utilizar a tecnologia. A proposta revisada, no entanto, requer que o aluno aprenda com o uso da tecnologia. Com a mudança desses indicadores, os autores relatam que um grande número de

professores pré-serviço passou a não atingir os padrões tecnológicos propostos pelo *National Educational Technology Standards for Teachers*.

A investigação mostra, portanto, que quando as expectativas em relação ao uso da tecnologia no *Teacher Working Sample* aumentaram, o sucesso dos professores pré-serviço em atingir os indicadores de performance diminuíram. Segundo Murley, Jukes e Stobaugh (2013), muitos professores pré-serviço demonstraram a frustração ao perceber a falta de habilidade em integrar a tecnologia em sua prática docente e atribuíram tal lacuna à falta de preparação oferecida pela universidade na aplicação da tecnologia em contextos de sala de aula. Nota-se, assim, que o programa de formação docente, da mesma forma que muitos outros, conforme apontado por Kay (2006) (cf. seção 2.1), não foi bem sucedido em sua tentativa de formar o futuro professor para integrar a tecnologia em sua sala de aula. Também é possível perceber a necessidade do estabelecimento de expectativas claras sobre o uso da tecnologia pelos professores em formação, conforme apontado por Grove (2008) na seção 2.4.

Enquanto Murley, Jukes e Stobaugh (2013) se dedicam a avaliar os resultados de um projeto de formação docente, Alper (2012), professor da Universidade de Ankara, na Turquia, se propõe a avaliar um curso chamado *Computer Course II*, oferecido a alunos do primeiro ano da Faculdade de Educação da referida universidade. O curso tem por objetivo promover o letramento digital do futuro professor para que ele seja capaz de aplicar a tecnologia no ensino e é oferecido logo após o curso *Computer Course I*, cujo objetivo é ensinar habilidades tecnológicas básicas.

O curso é ministrado a alunos de diferentes departamentos da Faculdade de Educação - Educação Especial, Educação em Ciências Sociais, Educação pré-escolar, Educação em Religião e Ética, Orientação e Aconselhamento Psicológico - e é dividido em cinco unidades de estudo:

1. Descrições das tecnologias educacionais, as relações entre educação e tecnologia, o papel da sociedade da informação no sistema educacional;
2. Conceitos relacionados à educação, benefícios da tecnologia para professores e alunos;
3. Importância do computador no cotidiano, compreensão do uso do computador, descrição de conceitos básicos de informática, papel do computador em ambientes de aprendizagem;

4. Descrição de multimídia, importância da multimídia para ambientes de aprendizagem, implementação de diferentes tipos de mídia e sua eficácia em ambientes de aprendizagem;
5. Educação a distância, características dos alunos de educação a distância, exemplos de currículos da educação a distância, ambientes de aprendizagem apropriados para a educação a distância, tipos de suporte para alunos da educação a distância, avaliação da educação a distância.

Após responderem a um questionário que investigava as opiniões dos alunos a respeito do curso, Alper (2012) verificou que a grande maioria deles considera o curso essencial para a sua formação, pois contribuiu para sua futura atuação como professor. Em relação à oferta do curso no primeiro ano do programa, os alunos apontaram que apenas as unidades 4 e 5 (descritas anteriormente) deveriam ser ministradas no início do programa. As unidades 1, 2 e 3 não são tão atraentes para os calouros, já que eles ainda não têm muitos conhecimentos pedagógicos, e deveriam ser ministradas em um momento posterior.

Percebe-se, a partir da avaliação do curso feita por Alper (2012), que um único curso sobre tecnologia na educação, apesar de contribuir de alguma forma para formação do futuro professor, não é o suficiente para prepará-lo para integrar a tecnologia em sua prática docente. Kay (2006) e Wildner (1999) apontam algumas limitações da estratégia de um único curso sobre tecnologia (cf. seção 2.3), afirmando que o futuro professor não se aprofunda na questão do uso da tecnologia na sua área de ensino e tem contato com a tecnologia em apenas um momento durante a sua formação, o que faz com que seu conteúdo seja esquecido com rapidez. Além disso, o curso não oferece experiências autênticas ao futuro professor de uso da tecnologia em sala de aula. O curso descrito por Alper (2012) aborda muitas questões que devem ser estudadas mais profundamente, o que não é possível devido às limitações de tempo do curso. Assim como sugerem os professores pré-serviço que participaram da pesquisa, o curso deveria ser desmembrado e oferecido aos alunos do programa em diferentes semestres ao longo da graduação.

Assim como Alper (2012), que investigou um curso sobre tecnologia educacional em sua universidade, Divaharan (2011), professor da Universidade Tecnológica de Nanyang, em Cingapura, investigou um curso sobre tecnologias da informação e comunicação na educação oferecidos a professores em formação. O curso, realizado em 2010, teve duração de 12 semanas. Nas quatro primeiras semanas foram abordadas teorias e princípios sobre a integração da tecnologia. Nas oito semanas seguintes, o curso teve como foco a

aprendizagem de ferramentas tecnológicas específicas - como quadro interativo, mapa conceitual, jogos digitais sobre esportes, *webquests*, e outros recursos da Web 2.0, como *wikis* e *blogs* - e os seus usos pedagógicos.

A pesquisa foi conduzida durante o período de quatro semanas em que um grupo de alunos estava aprendendo a usar os jogos digitais sobre esportes e outro grupo aprendia sobre o quadro interativo. Tal período foi dividido em quatro aulas, conforme explicado a seguir:

- **Aula 1:** O tutor do curso apresenta as ferramentas aos professores pré-serviço. O grupo do quadro interativo assiste a um tutorial on-line para compreender aspectos sobre o *hardware* e *software* da ferramenta. Em seguida, o grupo explora um banco digital de modelos de aulas e materiais preparados por professores do Canadá, Reino Unido e Estados Unidos (já que não há esse tipo de banco de dados da Cingapura) a fim de entender o uso pedagógico da ferramenta. O grupo dos jogos digitais sobre esporte, por sua vez, explora diferentes jogos, ativando a opção de ajuda e lendo os tutoriais. Em seguida, o tutor apresenta algumas ideias de uso dos jogos no ensino.
- **Aulas 2 e 3:** Os professores pré-serviço dividem-se em equipes de acordo com a sua área de conhecimento e interesse. Juntos, eles exploram as características da ferramenta, discutem sobre os conteúdos dos tutoriais e recursos on-line, aprendendo e ensinando uns aos outros.
- **Aula 4:** Cada equipe planeja uma aula com o uso da ferramenta pedagógica e compartilha com as outras equipes. O objetivo é oferecer a oportunidade aos professores pré-serviço de aplicar os conhecimentos pedagógicos e elaborar uma aula integrando a tecnologia.

Com base em dados gerados a partir de observações, reflexões e materiais enviados pelos professores pré-serviço, Divaharan (2011) buscou responder a três perguntas: (1) Quais são os fatores que ajudam os professores pré-serviço a aprender uma nova ferramenta tecnológica? (2) Como os professores pré-serviço aprendem uma nova ferramenta tecnológica apresentada no curso? (3) Que abordagem deve ser utilizada a fim de promover a aprendizagem de uma nova ferramenta tecnológica pelos professores pré-serviço?

Em relação à primeira pergunta, Divaharan (2011) verificou que os professores pré-serviço preferem trabalhar em duplas e em grupos a trabalhar sozinhos. O tempo para explorar a ferramenta também apareceu como um fator importante para a aprendizagem. Eles

sugeriram mais tempo para manusear a ferramenta antes de pensar no seu uso pedagógico e mais tempo para discutir com suas duplas.

Quanto à segunda pergunta, Divaharan (2011) verificou que os professores pré-serviço querem se sentir confortáveis com os aspectos técnicos da ferramenta antes de explorar as abordagens pedagógicas para seu uso. Além disso, a interação entre os membros de cada equipe contribuiu para a confiança no manuseio da ferramenta. Os professores pré-serviço sugeriram ainda a possibilidade de interação entre as equipes e a disponibilização dos materiais para consulta em todos os momentos do curso.

Para responder à terceira pergunta, Divaharan (2011) propõe algumas modificações para o curso a fim de oferecer mais tempo de exploração prática da ferramenta, aulas presenciais combinadas com um componente on-line, que pode ser acessado pelos professores pré-serviço a qualquer momento. O novo curso seguiria, então, a seguinte proposta:

- **Antes do início do módulo:** Disponibilização de materiais em um ambiente on-line para que cada professor pré-serviço estude no seu próprio ritmo e desenvolva suas habilidades técnicas e pedagógicas.
- **Aulas 1 a 3:** Os professores pré-serviço dividem-se em equipes e discutem o que já aprenderam através do ambiente on-line, podendo acessar os conteúdos de tal ambiente sempre que desejarem.
- **Aula 4:** As equipes interagem entre si para trocar ideias. Cada equipe deverá preparar uma aula integrando a ferramenta tecnológica.

A pesquisa feita por Divaharan (2011), mostra a importância do trabalho em equipe e das interações entre os professores pré-serviço, reforçando as vantagens da estratégia de colaboração entre pares apontada por Tounder et al (2011), conforme visto na seção 2.3. De acordo com o autor, a discussão e a interação entre pares criam um ambiente de aprendizagem menos "ameaçador" para os professores pré-serviço. Além disso, a questão do tempo apontada pelos alunos, reforça a sugestão de Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2010). Segundo os autores, dar tempo aos professores para manusear a tecnologia pode aumentar a confiança no seu uso nos programas de formação inicial docente.

Por fim, Fadini et al (2013) realizaram uma pesquisa a fim de identificar as percepções de estagiários (professores pré-serviço) em relação aos aportes tecnológicos que utilizam na iniciação à docência na disciplina de Estágio Supervisionado II em Língua

Inglês da Universidade Federal do Espírito Santo. Essa disciplina é ofertada no oitavo período, ou seja, no último semestre do curso. De acordo com as autoras, o interesse no estudo surgiu de uma parceria entre a professora da referida disciplina e três professoras de uma escola federal de Vitória, que se propuseram a oferecer um estágio orientado pela teoria crítico-reflexiva de formação de professores e com o objetivo de propiciar a formação para o uso das novas tecnologias no ambiente escolar.

A pesquisa buscou responder à seguinte pergunta: "Quais são as percepções dos alunos estagiários em relação aos aportes tecnológicos utilizados na iniciação à docência na disciplina Estágio Supervisionado II em Língua Inglesa?" (FADINI ET AL, 2013, p. 348). As autoras elaboraram ainda dois questionamentos específicos a fim de auxiliar na investigação: "Os alunos estagiários estão familiarizados com o uso das tecnologias em educação? Quais ferramentas são mais utilizadas por eles durante a sua regência?" (FADINI ET AL, 2013, p. 348).

Para responder às perguntas, as autoras analisaram oito relatórios finais de estágio elaborados por 17 alunos. Os relatórios tiveram por objetivo o registro das experiências vividas ao longo do estágio e deveria ser escrito de acordo com um roteiro previamente apresentado aos alunos, em que havia o registro do processo de escolha de implementação da tecnologia no ensino da língua inglesa, assim como a reflexão sobre o processo e os resultados obtidos. Além dos relatórios, foi aplicado aos estagiários um questionário semiestruturado que visava produzir novas reflexões sobre o uso da tecnologia no desenvolvimento das práticas pedagógicas realizadas durante o estágio.

Após uma análise dos dados gerados a partir dos instrumentos de pesquisa, Fadini et al (2013) verificaram que, apesar de todos os estagiários fazerem uso de algum aparato tecnológico de forma usual, a grande maioria não conseguia visualizar o uso pedagógico dessas tecnologias antes do estágio. Durante o estágio, os alunos-estagiários deveriam fazer uso de ferramentas tecnológicas em suas práticas pedagógicas, criando atividades que provocassem o pensamento crítico e a interação entre os alunos. Dentre as ferramentas utilizadas pelos alunos estão o *Power Point*, o *quiz* on-line, *webquest*, *Facebook* e editor de revista on-line. As autoras constataram, no entanto, que apenas três das oito atividades desenvolvidas com essas ferramentas estavam de acordo com o que foi proposto.

Fadini et al (2013) verificaram também que a grande maioria dos alunos considerou a experiência de usar a tecnologia no contexto escolar durante estágio como positiva. Os alunos-estagiários destacaram a motivação dos alunos da escola quando as aulas envolviam tecnologia, o que os fez perceber a necessidade de usar a tecnologia em sala de aula. Por fim,

os alunos apontaram como aspecto negativo a dificuldade de acesso a equipamentos de multimídia na escola e a censura do acesso a alguns sites, como o *Facebook*.

A pesquisa de Fadini (2013) mostra que, apesar de o programa estabelecer expectativas explícitas de uso da tecnologia pelos professores pré-serviço como recomendado por Grove (2008) na seção 2.4, eles não conseguiram aplicar a tecnologia no ensino de forma esperada, da mesma forma como ocorrido na investigação de Murley, Jukes e Stobaugh (2013). No entanto, os estagiários consideraram a experiência de estágio como positiva, corroborando com as ideias de Bullock (2004), Grove, Strudler e Odell (2004) e Grove (2008) de que o estágio e o professor regente são elementos importantes para a formação do futuro professor para integrar a tecnologia em sua prática. A pesquisa reforça ainda a dificuldade de acesso à tecnologia nas instituições brasileiras e como esse fato é uma barreira na formação inicial docente, conforme apontado por Kay (2006) e Tounder et al (2011) na seção 2.3.

A partir da análise das cinco pesquisas recentes realizadas em diferentes países, é possível observar que ainda há deficiências nos programas de formação inicial de professores para o uso das novas tecnologias e, por isso, mais investigações devem ser realizadas. Dentre as pesquisas, duas avaliam um curso sobre tecnologia no ensino (ALPER, 2012; DIVAHARAN, 2011), mas apenas uma propõe modificações (DIVAHARAN, 2011). Outra avalia os resultados de um projeto de formação docente para o uso da tecnologia (MURLEY, JUKES e STOBAUGH, 2013) . Outra propõe cursos a serem inseridos nos programas de formação de professores, mas não há uma avaliação de tais cursos, já que eles não foram implementados (ALHAWITI, 2013). Por fim, uma pesquisa verifica as percepções de professores pré-serviço sobre a tecnologia no estágio supervisionado (FADINI ET AL, 2013). Há de se destacar que essa foi a única pesquisa encontrada que aborda a questão da tecnologia no estágio supervisionado de futuros professores de língua estrangeira. No entanto, as autoras se detêm apenas às percepções dos alunos, sem investigar as estratégias usadas pelos professores regentes para ajudar os estagiários a integrar a tecnologia em sua prática.

Esta pesquisa, assim como as cinco descritas nesta seção, tem como foco a formação inicial de professores para o uso da tecnologia, haja vista a necessidade discutida ao longo deste segundo capítulo de formar docentes para lidar com a tecnologia na educação, em especial em contextos reais de ensino, onde eles possam observar, refletir e praticar o seu uso. No entanto, este estudo se propõe a investigar um aspecto não levado em conta em nenhuma dessas pesquisas recentes: as ações da professora regente durante o processo de

formação para o uso da tecnologia no estágio supervisionado e a contribuição de tais ações para os professores pré-serviço. De acordo com Grove, Strudler e Odell (2004), conforme já apontado na introdução, muitos estudos verificam o impacto da formação para o uso da tecnologia nos professores pré-serviço, mas faltam estudos que foquem nas práticas dos professores regentes. Ao analisar a prática da professora regente junto às licenciandas, no que diz respeito ao uso das tecnologias digitais, e a perspectiva dessas licenciandas sobre a formação que receberam durante o estágio, esta pesquisa propõe uma abordagem à formação inicial docente para o uso da tecnologia no contexto do estágio supervisionado. Apesar de a pesquisa investigar a formação de professores de língua inglesa, tal abordagem pode também ser útil para a formação de professores de outras áreas. Como uma pesquisa na área de Linguística Aplicada, tendo um caráter interdisciplinar, pretende-se criar inteligibilidade sobre as situações investigadas, a fim de vislumbrar alternativas para transformar tais situações. A abordagem proposta nesta tese, portanto, não é vista como uma solução para o problema da formação inicial docente para o uso da tecnologia, mas como uma alternativa que pode contribuir para os programas de formação, em especial no que diz respeito às escolas-campo de estágio. A escolha do termo “abordagem”, em vez de outro termo como “modelo”, por exemplo, deu-se justamente para que a proposta não soasse como uma prescrição, mas como algo mais geral e flexível, uma sugestão de estratégias que podem ser adaptadas, remodeladas e melhoradas de acordo com o contexto em que forem empregadas.

Para compreender melhor como se deu essa pesquisa, seguimos para o capítulo 3, em que descrevo a metodologia utilizada.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, apresento a metodologia de pesquisa utilizada nesta tese. Na seção 3.1, retomo os objetivos e perguntas de pesquisa e caracterizo o tipo de investigação conduzida. Na seção 3.2 e 3.3, respectivamente, descrevo o contexto de pesquisa e os participantes. Nas seções 3.4 e 3.5 apresento os instrumentos de geração de dados e os procedimentos de análise empregados.

3.1. Caracterização da pesquisa

Como mencionado na introdução, esta pesquisa tem três objetivos:

1. Investigar as ações realizadas pela professora regente para promover a formação das licenciandas para o uso das tecnologias durante o estágio no Colégio de Aplicação;
2. Identificar as contribuições de tais ações para a formação das referidas licenciandas, de acordo com a perspectiva delas;
3. Propor uma abordagem de formação de professores para o uso das tecnologias digitais no contexto do estágio supervisionado.

Como se trata da investigação da prática da professora regente, que é a própria pesquisadora, numa tentativa de compreendê-la e transformá-la, este estudo é caracterizado como uma pesquisa-ação que propõe uma inovação, já que não havia anteriormente uma preocupação com a formação dos licenciandos para o uso das tecnologias e nem ações por parte da professora regente com tal finalidade, e uma intervenção formativa, visto que propõe uma abordagem de formação para ser usada no contexto do estágio supervisionado onde a pesquisa foi realizada (e que também poderá contribuir para contextos semelhantes). Tendo em vista que esta pesquisa em Linguística Aplicada busca criar inteligibilidade sobre a prática da professora regente – em que a linguagem ocupa um papel central – e que pode interferir para transformar tal prática, considero a pesquisa-ação apropriada para essa finalidade.

De acordo com Engel (2000), a pesquisa-ação busca unir a pesquisa à prática, ou seja, desenvolver o conhecimento como parte da prática. Através da pesquisa-ação procura-se intervir na prática de modo inovador no próprio processo de pesquisa e não apenas como consequência de uma recomendação na etapa final do projeto (ENGEL, 2000). Segundo

Baldissera (2001), a pesquisa-ação tem como finalidade a transformação da realidade que afeta as pessoas envolvidas, sejam elas os pesquisadores ou os outros participantes, o que vai ao encontro do propósito da LA. No caso desta pesquisa, a finalidade era não apenas transformar a prática da professora regente, mas também contribuir para a formação das licenciandas, de forma que elas pudessem se apropriar da tecnologia em suas (futuras) práticas pedagógicas.

Tripp (2005) preocupa-se com a aplicação do termo pesquisa-ação, que, segundo ele, tem sido usado de maneira ampla e vaga. O autor defende o sentido mais específico ligado à pesquisa na academia, bem como o seu rigor, definindo a pesquisa-ação como "uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática" (TRIPP, 2005, p.447). Assim, buscou-se, para esta pesquisa, seguir o rigor acadêmico, gerando dados a partir de diferentes instrumentos, possibilitando a triangulação e aumentando a confiabilidade dos mesmos, como será visto na seção 4.4.

A pesquisa-ação provém das ciências sociais, mas pode ser aplicada em qualquer ambiente de interação social que se caracterize por um problema em que pessoas, tarefas e procedimentos estejam envolvidos (BALDISSERA, 2001; ENGEL, 2000). Esse tipo de pesquisa tem sido muito utilizado na área de educação, mas também é apropriado para a Linguística Aplicada, visto que esta área está situada nas ciências sociais e investiga a interação social, que se dá por meio da linguagem. Tripp (2005) afirma que a pesquisa-ação educacional é uma estratégia de desenvolvimento de professores e de pesquisadores de forma que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar o seu ensino e, por consequência, a aprendizagem de seus alunos. Esta pesquisa, embora não investigue a prática de uma professor em sala de aula com seus alunos, não deixa de ser uma pesquisa-ação educacional na área de Linguística Aplicada, já que investiga a prática da professora regente – em que a linguagem tem um papel central – com os licenciandos, que embora sejam professores em formação, não deixam de atuar como aprendizes no contexto do estágio.

Uma das principais características da pesquisa-ação, e da pesquisa em LA, é a participação. McTaggart (1994) prefere inclusive usar o termo "pesquisa-ação participativa" a usar apenas "pesquisa-ação". Tripp (2005) afirma que a pesquisa-ação é participativa na medida em que inclui todos os que estão envolvidos nela e é colaborativa em seu modo de trabalhar. Segundo Baldissera (2001), a pesquisa-ação exige "uma estrutura de relação entre os pesquisadores e as pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo / coletivo" (p. 6). A autora afirma que há uma interação ampla e explícita entre os participantes

da pesquisa (pesquisadores e outros envolvidos) com o objetivo de aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento das pessoas que participarem do processo, o que segundo Leffa (2001), é uma característica da LA. O processo de pesquisa deve ser entendido como um processo de aprendizagem para todos os participantes e não deve haver a separação entre sujeito e objeto de pesquisa (ENGEL, 2000). Compartilhando do mesmo ponto de vista, McTaggart (1994) afirma que a pesquisa-ação é uma forma de as pessoas aprenderem pela própria experiência e tornar essa experiência acessível a outros. Esse tipo de pesquisa diz respeito à produção de conhecimento e melhora da prática em grupos socialmente comprometidos (MCTAGGART, 1994). Cada participante de uma pesquisa-ação deve se encarregar de melhorar o seu próprio trabalho e colaborar com os outros envolvidos a fim de ajudá-los a melhorar seu trabalho. Assim, a pesquisa-ação preocupa-se tanto em mudar os indivíduos como também a cultura dos grupos, instituições e sociedades a que pertencem (MCTAGGART, 1994). Nesse sentido, a pesquisa-ação contribui para responsabilidade social que a Linguística Aplicada tem na realização de suas pesquisas.

Tripp (2005) afirma que há várias visões e utilizações do termo "participação". No que diz respeito à pesquisa-ação, existem quatro modos diferentes pelos quais as pessoas podem participar: obrigação, cooptação, cooperação e colaboração. A participação como obrigação ocorre quando um participante não tem opção quanto ao assunto e, em geral, há algum tipo de coerção por parte de um superior. A cooptação, por sua vez, ocorre quando um pesquisador persuade alguém a ajudá-lo em sua pesquisa e a pessoa concorda em prestar tal serviço ao pesquisador. Já a cooperação ocorre quando um pesquisador consegue alguém que concorde em participar de seu projeto, trabalhando como parceiro, sendo consultado regularmente, mas sabendo que o projeto pertence ao pesquisador. Por fim, a participação como colaboração ocorre quando pessoas trabalham juntas como co-pesquisadores em um projeto em que têm igual participação. No caso desta pesquisa, as licenciandas participaram por cooptação. No início do ano letivo, quando as licenciandas vieram me procurar para pedir que acompanhassem as minhas aulas durante o estágio, disse que tinha em mente um projeto de formação para o uso das tecnologias e que o implementaria, pela primeira vez, naquele ano. Felizmente, todas as cinco que haviam me procurado aceitaram em participar.

Independente do tipo de participação, Tripp (2005) determina que todo projeto de pesquisa-ação deve (1) tratar de assuntos de interesse mútuo; (2) basear-se em um compromisso compartilhado de realização da pesquisa; (3) permitir que todos os envolvidos participem ativamente como desejarem; (4) produzir uma relação de custo-benefício igualmente benéfica para todos os participantes. Embora as licenciandas não tivessem

pensado em ter contato com a tecnologia no estágio, logo o tema se tornou de interesse para elas (cf. Capítulo 4). Todas elas se mostraram comprometidas com o projeto da pesquisa e participaram ativamente, afinal, elas perceberam que ajudariam não apenas a mim, como pesquisadora, mas a si mesmas, como (futuras) profissionais da educação.

Além da pesquisa-ação ser essencialmente participativa, autores apontam outras características importantes desse tipo de pesquisa, que estão de acordo com as características da investigação em LA. De acordo com Tripp (2005), a pesquisa-ação ocorre em cenários sociais que não são manipulados, diferente das pesquisas científicas em que há o controle de variáveis, sendo caracterizada como uma pesquisa intervencionista. Ainda segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação é sempre deliberativa, já que há uma intervenção na prática rotineira, em que o pesquisador se aventura no desconhecido, fazendo julgamentos a respeito daquilo que poderá aperfeiçoar a situação investigada.

A pesquisa-ação é situacional, isto é, procura identificar um problema específico numa situação também específica, objetivando uma relevância prática dos resultados. Como já discutido na introdução desta tese, na LA as situações estudadas, por serem complexas e inseridas em um contexto específico, não se replicam da mesma forma (MOITA LOPES, 2006). Não há, portanto, um interesse principal em alcançar resultados generalizáveis, mas em oferecer alguma possibilidade de generalização, já que "se vários estudos em diferentes situações levam a resultados semelhantes, isso permite maior capacidade de generalização do que um estudo único" (ENGEL, 2000, p. 184). Assim, embora o estudo tenha sido realizado em apenas um local de estágio, com um professor regente e um grupo de cinco licenciandas, creio que os resultados possam contribuir para a literatura da área, que é escassa (cf. Introdução), e possam ser úteis para outros contextos semelhantes.

Além disso, a pesquisa-ação é auto-avaliativa, ou seja, as modificações introduzidas na prática são constantemente avaliadas no decorrer do processo de intervenção e o *feedback* obtido pela observação da prática pode gerar modificações, mudanças de direção e redefinições conforme necessário, trazendo benefícios para o próprio processo (ENGEL, 2000).

A pesquisa-ação tem também como característica a documentação de seu progresso, muitas vezes por meio da compilação de um portfólio, do tipo de informações produzidas pela prática rotineira (TRIPP, 2005). Nesta pesquisa, a documentação da prática rotineira foi feita através da gravação das orientações semanais da professora regente com as licenciandas e dos registros de e-mails trocados entre elas.

No que diz respeito à teoria, ela é extremamente importante nesse tipo de pesquisa, já que se recorre a ela para compreender as situações, planejar melhoras e explicar os resultados (TRIPP, 2005). A pesquisa-ação deve se utilizar da teoria – no caso da LA, de teorias advindas de diferentes áreas do conhecimento - para fazer a transição para a prática, quanto da prática para se transformar em teoria (TRIPP, 2005).

A pesquisa-ação é caracterizada ainda por ser uma pesquisa cíclica. Ela é um processo "corrente, repetitivo, no qual o que se alcança em cada ciclo fornece o ponto de partida para mais melhora no seguinte" (TRIPP, 2005, p. 545). De acordo com Tripp (2005), a pesquisa-ação começa com um reconhecimento, ou seja, a análise situacional que produz ampla visão do contexto que será investigado, das práticas atuais e de todos os participantes. Mc Taggart (1994) afirma que a pesquisa-ação se inicia com uma preocupação e um desejo de agir para mudar ou melhorar uma situação. Engel (2000), por sua vez, chama essa fase de "definição de um problema" e a caracteriza como algo que intriga o pesquisador, que pode ser melhorado ou que necessite de alguma inovação. Esta pesquisa iniciou-se pela minha preocupação com o fato de os licenciandos chegarem ao estágio sem conhecimentos sobre como integrar a tecnologia à sala de aula. Observei, em anos anteriores, que, embora os licenciandos apresentassem conhecimentos tecnológicos, a integração da tecnologia em suas coparticipações e regências nas turmas nunca ia além do uso do CD player ou de uma apresentação em Power Point. Identifiquei, portanto, que havia a necessidade de formar os licenciandos para o uso das tecnologias durante o estágio.

Após a definição de um problema, parte-se para a pesquisa preliminar (ENGEL, 2000). Nessa fase, o pesquisador faz uma revisão bibliográfica da literatura relacionada à situação problemática identificada por ele, a fim de verificar o que pode ser aprendido de pesquisas anteriores semelhantes. Ainda nessa fase, o pesquisador faz um levantamento das necessidades dos envolvidos na pesquisa, através, por exemplo, de observações ou entrevistas. Após minhas leituras sobre formação docente e sobre formação para o uso das tecnologias (cf. Capítulos 1 e 2), busquei identificar as necessidades das cinco licenciandas, no que diz respeito ao uso da tecnologia, como será apontado mais adiante, na seção 3.4 e no capítulo 4.

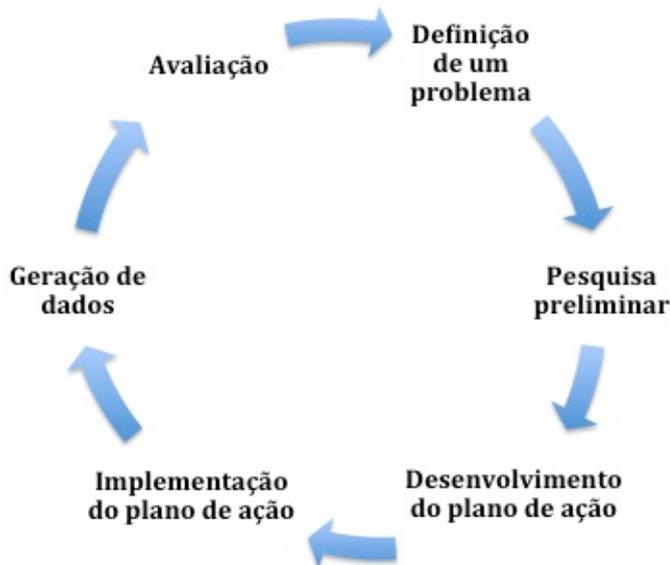
Com base nas informações coletadas na pesquisa preliminar, o pesquisador formula uma ou mais hipóteses a serem testadas e desenvolve um plano de ação (ENGEL, 2000). O plano de ação desenvolvido por mim consistia na inclusão de atividades que envolvessem a tecnologia, mais especificamente o computador e a internet, nas diferentes turmas sob minha regência. O objetivo era envolver gradualmente as licenciandas nessas atividades, de forma

que num primeiro momento elas pudessem observar o que eu fazia, num segundo momento, participar do planejamento e desenvolvimento de uma atividade, num terceiro momento, participar do planejamento e aplicar uma atividade e, por fim, planejar e executar uma atividade. Em cada um desses momentos haveria um espaço para reflexão tanto antes quanto depois da realização das atividades.

Uma vez desenvolvido o plano de ação, que não precisa ser um planejamento rígido, passa-se para a fase de implementação do plano de ação (ENGEL, 2000). Em vários momentos da implementação, é necessário gerar dados para a avaliação dos efeitos do plano de ação. Nesta pesquisa, foram utilizados diferentes instrumentos para a geração de dados, como será visto na seção 3.4. De posse dos dados gerados, cabe ao pesquisador analisá-los e interpretá-los, verificando se o plano surtiu efeito e o que eventualmente precisa ser aperfeiçoado para um novo ciclo de pesquisa. No próximo capítulo serão apresentados a análise e os resultados da pesquisa. Para fins desta pesquisa, apenas o primeiro ciclo de ação, realizado no letivo de 2013, foi investigado.

A figura abaixo feita por mim, com base em Engel (2000), tem por objetivo ilustrar o ciclo da pesquisa-ação:

Figura 4. Ciclo de pesquisa-ação, com base em Engel (2000)



Tripp (2005) chama atenção para a importância da reflexão para o processo de pesquisa-ação. Segundo ele, a reflexão não deve ser colocada como uma fase no ciclo da pesquisa, pois ela deve ocorrer em todo o ciclo. A pesquisa-ação começa com uma reflexão sobre a prática a fim de se identificar o que deve ser melhorado. A reflexão também é

essencial para o planejamento, a implementação e a avaliação sobre o processo e sobre os resultados. McTaggart (1994) também ressalta a importância da reflexão e considera a pesquisa-ação como uma forma de investigação auto-reflexiva por participantes em situações sociais a fim de melhorar suas próprias práticas, seu entendimento sobre suas práticas e os programas, as instituições e a sociedade em que tais práticas ocorrem.

Caracterizada esta investigação como uma pesquisa-ação que propõe uma inovação, cabe descrever o contexto em que a ela foi conduzida, o que será feito na seção a seguir.

3.2. Contexto de pesquisa

Esta pesquisa foi realizada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (CAp/UFRJ). O colégio foi fundado em 1948 com o objetivo de ser um laboratório de práticas pedagógicas e campo de estágio obrigatório para os licenciandos da Faculdade Nacional de Filosofia. Apesar de ser uma instituição criada para tal fim, o CAp não é hoje o único local em que os licenciandos podem realizar o seu estágio. Existem outras escolas públicas conveniadas com a universidade que o licenciando pode escolher como local de estágio. Atualmente, o CAp/UFRJ está situado no bairro da Lagoa, zona sul da cidade do Rio de Janeiro. No últimos anos, vem sofrendo com o problema do espaço físico em virtude do crescimento do número de alunos e das licenciaturas.

Em sua estrutura administrativa, o colégio é composto por um Diretor, um Vice-diretor, quatro Diretores Adjuntos de Ensino e dois Diretores Adjuntos de Licenciatura, Pesquisa e Extensão. Além disso, há 17 setores curriculares (artes cênicas, artes visuais, ciências biológicas, desenho geométrico, educação física, filosofia, física, francês, geografia, história, inglês, língua portuguesa, matemática, multidisciplinar, música, química e sociologia) responsáveis por formularem propostas de mudanças curriculares, projetos pedagógicos e atividades didáticas.

O quadro de docentes efetivos do colégio era composto, em 2013 (ano em que a pesquisa foi realizada), por 94 professores, sendo 19 doutores, 53 mestres, 18 especialistas e 4 graduados. A grande maioria dos professores trabalha em regime de dedicação exclusiva, o que os permite, além de orientar os licenciandos durante as reuniões semanais de atendimento, engajar-se no desenvolvimento de projetos acadêmicos.

No que diz respeito ao quadro discente, o colégio atende desde o primeiro ano do ensino fundamental até a terceira série do ensino médio. O ingresso dos alunos do primeiro

ano do ensino fundamental se dá por meio de sorteio público. Já o ingresso dos alunos do ensino médio ocorre através de um processo combinado de exame de nivelamento e sorteio público.

De acordo com a Resolução CEG 2/94 do Conselho de Ensino e Graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a qual normaliza o funcionamento dos cursos de licenciatura, o Colégio de Aplicação é um espaço para a realização do estágio supervisionado na complementação pedagógica dos alunos dos cursos de licenciatura. O colégio é, assim, um copartícipe na formação dos licenciandos, interagindo com a Faculdade de Educação e com seus institutos de origem e atendendo a uma média de 350 a 400 estagiários de licenciatura por ano, de diversos cursos de graduação. O artigo 1o da Resolução do Conselho Pedagógico no. 01/06 do Colégio de Aplicação, também atribui à escola o papel de formação dos licenciandos:

O Colégio de Aplicação é um órgão suplementar do CFCH da UFRJ que tem como finalidade ensino, pesquisa e extensão na área da educação básica, se constituindo em campo de estágio supervisionado para a formação de profissionais de educação e áreas afins. No que diz respeito à formação inicial destes futuros profissionais, o Colégio de Aplicação tem como função atuar na orientação, acompanhamento e avaliação do estágio em parceria com a Faculdade de Educação. (Caderno de Estágio do CAp/UFRJ, p. 9)

Em relação aos objetivos do estágio supervisionado, o artigo 2o da Resolução do Conselho Pedagógico no. 01/06 afirma que o estágio deve:

- a. proporcionar ao estagiário situações de exercício profissional, possibilitando diálogos entre as dimensões teórica e prática de sua formação;
- b. oferecer oportunidades de participação do estagiário nos projetos de ensino, pesquisa e extensão e nas atividades científicas culturais do CAp;
- c. integrar social e profissionalmente os estagiários com a comunidade do CAp;
- d. possibilitar a interação dos estagiários e profissionais de diferentes áreas do conhecimento, propiciando experiência de caráter transdisciplinar. (Caderno de Estágio do CAp/UFRJ, p. 9)

A carga horária anual do estágio é de 400 horas, em que 100 horas são relativas às disciplinas de Didática Especial I e Didática Especial II (realizadas na Faculdade de Educação) e 300 horas são realizadas no colégio. No caso dos alunos de Letras com habilitação em Português e Inglês, dessas 300 horas, 150 são destinadas à língua inglesa e outras 150 ao estágio em língua portuguesa. O estágio é realizado no último ano do curso de licenciatura.

Os responsáveis pelo estágio no Colégio de Aplicação são os Diretores Adjuntos de Licenciatura, Pesquisa e Extensão e os orientadores de estágio, que são os professores regentes. Estes são responsáveis por orientar, acompanhar e avaliar as atividades desenvolvidas pelos estagiários em turmas do CAp sob sua regência, de forma articulada com os professores da disciplina de Didática Especial. As principais atribuições do professor regente apontadas na Resolução do Conselho Pedagógico no. 01/06 são o planejamento com o licenciando de atividades de coparticipação e regência de turma, a oferta de encontros individuais ou coletivos semanais com duração mínima de 1 hora-aula para orientação aos licenciandos e avaliação do estagiário durante o desenvolvimento das etapas do estágio.

As etapas do estágio supervisionado no Colégio de Aplicação incluem a observação, a coparticipação e a regência. De acordo com a Resolução do Conselho Pedagógico no. 01/06 do Colégio de Aplicação, durante a etapa de observação, o licenciando observa as aulas e faz anotações a serem discutidas posteriormente durante a orientação com o professor regente. A etapa de coparticipação compreende (a) colaboração no planejamento das atividades, selecionando conteúdos, estratégias e recursos; (b) acompanhamento e orientação da turma de estágio em atividades práticas, pesquisas de campo e visitas a instituições culturais; (d) participação de conselhos de classe das turmas de estágio; (e) correção de exercícios, trabalhos e provas, com acompanhamento e discussão sobre os critérios de avaliação com o professor regente; (f) elaboração e aplicação de atividades para as turmas de estágio, assumindo parcialmente a regência da turma; (g) participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão; (h) realização de leituras de textos sugeridos pelo professor regente. A etapa de regência, por sua vez, compreende o planejamento e execução de aulas individuais e/ou em grupo, orientado pelo professor regente e/ou pelo professor de Didática Especial e elaboração de um plano de aula para a realização da regência.

Além das etapas de observação, coparticipação e regência, os licenciandos podem participar de reuniões de série, de pesquisas nas dependências da escola, nas atividades extraclasse, na Jornada Acadêmica do CAp, na elaboração de material junto com os professores do colégio e em discussões sobre temas inerentes ao trabalho docente.

Para acompanhar as atividades de sala de aula, os licenciandos se reúnem semanalmente com os professores regentes, os quais apresentam estratégias didáticas, recursos de avaliação, analisam os fatores sócioeducacionais que influenciam na relação professor-aluno e orientam os licenciandos na preparação das regências.

A avaliação do estágio compreende, de acordo com a Resolução do Conselho Pedagógico no. 01/06 do Colégio de Aplicação, auto-avaliação do licenciando, avaliação contínua do desempenho do licenciando pelo professor regente, avaliação final do licenciando pelo professor regente e pelo professor de Didática Especial, relatórios finais sobre o estágio supervisionado de acordo com a orientação do professor de Didática Especial.

No início do ano letivo, cada setor do CAp faz uma apresentação para os licenciandos de suas áreas. Na apresentação do setor de inglês aos licenciandos de Letras Português-Inglês, cada professor expõe seu trabalho, as turmas sob sua regência e seus horários. Cada licenciando tem, então, duas semanas para escolher um professor regente para acompanhar ao longo do estágio. Durante essas duas primeiras semanas, é permitido ao licenciando assistir aulas de diferentes professores do setor até que ele escolha um, levando em consideração suas turmas, horários, trabalho e afinidade.

As cinco licenciandas que me elegeram como professora regente e orientadora de estágio, acompanhavam-me na maioria das quatro turmas sob minha regência: duas turmas de oitavo ano do Ensino Fundamental (8o EF, turma A e turma B), uma turma de primeiro ano do Ensino Médio (1o. EM) e uma turma de terceiro ano do Ensino Médio (3o. EM). No CAp/UFRJ, durante o Ensino Fundamental, cada turma – geralmente formada por 30 alunos – é dividida em dois grupos de 15 alunos nas aulas de inglês: um grupo compõe a turma de alunos considerados avançados e outro grupo compõe a turma dos alunos iniciantes. Cada grupo possui um professor, que utiliza materiais adequados para o nível. Essa divisão é feita desde o 6º ano do Ensino Fundamental, quando os alunos realizam um teste de nivelamento e são alocados em um dos dois grupos. Já no Ensino Médio, não ocorre mais essa divisão entre iniciante e avançado. Os professores oferecem oficinas temáticas (ou que desenvolvam determinada habilidade), chamadas *Workshops*, e os alunos se inscrevem na oficina que querem cursar durante o ano. Para cada série do Ensino Médio, são oferecidas quatro oficinas diferentes com vagas para até 15 alunos por oficina. Algumas oficinas geralmente oferecidas são *Video and Literature*, *Songs*, *Media Discourses*, *Introduction to Reading*, *Advanced Reading*, *Conversation and Grammar*, *Writing*, *Multi-skills*.

As turmas do 8º ano sob minha regência eram do grupo de iniciantes e cada uma tinha aproximadamente 15 alunos. Já a turma do 1º ano do Ensino Médio era um grupo de 12

alunos inscritos na oficina *Advanced-skills*. Tal oficina tinha por objetivo desenvolver as quatro habilidades comunicativas – leitura, compreensão auditiva, produção oral e produção escrita – de alunos cujo domínio da língua inglesa era considerado intermediário ou avançado. Por fim, a turma do 3º ano do Ensino Médio era um grupo de 9 alunos inscritos na oficina *Multi-skills*. Essa oficina, apesar de propor o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas de alunos de nível iniciante, teve um foco maior na habilidade de leitura devido à preocupação com a preparação para o vestibular.

O CAp/UFRJ possui um laboratório de informática, onde foram realizadas as atividades com uso da tecnologia que serão descritas nesta pesquisa. O laboratório possui 15 computadores, mas, infelizmente, apenas sete estavam em funcionamento durante o ano letivo de 2013. Assim, os alunos costumavam trabalhar em duplas ou em trios para a realização das atividades.

Após a descrição do contexto de pesquisa, passaremos, na seção seguinte, para a caracterização dos participantes desta investigação.

3.3. Participantes da pesquisa

Esta pesquisa visa investigar as ações de uma professora regente de língua inglesa do CAp/UFRJ para a formação de um grupo de cinco licenciandas no que diz respeito ao uso das tecnologias durante o estágio supervisionado. Portanto, seis indivíduos participaram da pesquisa: a professora regente, que é a pesquisadora desta investigação, e as cinco licenciandas - cujos nomes fictícios são *Aline*, *Carla*, *Carina*, *Mara* e *Tânia* - que acompanharam a professora durante o ano letivo de 2013.

Esta pesquisadora tem 29 anos, é formada em Letras com habilitação em Português e Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro desde 2007, é especialista em Design Instrucional para a EaD Virtual pela Universidade Federal de Itajubá desde 2010 e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro desde 2011. Minha primeira experiência profissional foi como monitora de inglês em um curso de línguas aberto à comunidade, oferecido pela Faculdade de Letras da UFRJ. Também trabalhei como professora de inglês em cursos livres e em uma escola particular atuando no segundo segmento do Ensino Fundamental. Fui coordenadora de um curso livre de línguas e professora substituta de inglês da UFRJ. Atualmente, sou professora do Colégio de Aplicação da UFRJ, atuando sob o regime de dedicação exclusiva. Comecei a me interessar pela área de

tecnologia na educação ao cursar uma disciplina optativa relacionada ao tema no final da graduação. Desde então, participo do Projeto LingNet - Linguagem, Educação e Tecnologia - , e tenho buscado investigar essa questão.

As cinco licenciandas que participaram da investigação tinham entre 23 e 25 anos e haviam ingressado na universidade entre 2008 e 2009. Todas elas haviam iniciado o estágio no ano letivo de 2013 e escolheram a mesma professora regente para acompanhar. Para traçar o perfil das licenciandas foi passado um questionário de sondagem no início do ano letivo. Tanto o questionário quanto o perfil das licenciandas - em especial no que diz respeito à tecnologia - serão mais detalhados adiante, na seção 3.4 e no capítulo 4, respectivamente. Aqui, farei uma apenas breve descrição a fim de caracterizar essas participantes.

As licenciandas escolheram o CAp como local de estágio por indicação de amigos que já haviam realizado o estágio lá, por incentivo da professora de Didática Especial e por reconhecerem a instituição como um colégio de excelência. Todas elas tinham expectativas positivas em relação ao estágio no CAp e esperavam por em prática os conhecimentos - teóricos - que aprenderam nas disciplinas durante a graduação, desenvolver a prática docente, familiarizar-se com o ambiente escolar, além de aprender coisas novas. Algumas licenciandas apontaram ainda o desejo de contribuir, de alguma forma, para a formação dos alunos da escola. Quanto às expectativas profissionais e acadêmicas, as licenciandas mostraram o interesse em atuar em escolas, seja no ensino fundamental ou no ensino médio, e em fazer algum curso pós-graduação.

Todas as licenciandas já haviam, de certa forma, atuado como professoras de inglês. Duas delas davam aulas em cursos livres de inglês e outras duas eram monitoras (mas atuavam como professoras) em um curso de línguas da própria universidade. Uma licencianda tinha sido monitora de um curso de inglês e, naquele momento, era monitora de uma escola particular, mas assumia turmas no caso da ausência de algum professor. Algumas também já haviam dado aula particular e uma havia atuado em um projeto do governo chamado “Cidadão Olímpico”, ministrando aulas de inglês.

No que diz respeito ao uso da tecnologia em sua prática docente, as licenciandas afirmaram usar apenas o Power Point, música e alguns vídeos em sala de aula. Elas afirmaram ainda nunca terem feito um curso semi-presencial ou a distância e não terem sido formadas durante a graduação para lidar com a tecnologia no contexto educacional.

Após caracterizar os participantes desta pesquisa, apresento, na seção a seguir, os instrumentos utilizados para a geração de dados.

3.4. Instrumentos de geração de dados

Para a geração de dados desta pesquisa, foram utilizados diferentes instrumentos: questionários, registro das sessões de orientação de estágio, registro das mensagens de e-mail trocadas entre professora regente e licenciandas, grupo focal e memorial de estágio. Tais instrumentos serviram a diferentes fases da pesquisa-ação - pesquisa preliminar, documentação da implementação do plano de ação e avaliação. Além disso, o uso de diferentes instrumentos permite a triangulação de dados e aumenta a confiabilidade dos resultados. Nas subseções a seguir, serão descritos os instrumentos utilizados, bem como o propósito de cada um.

3.4.1. Questionários

No início do ano letivo, assim que as licenciandas escolheram a professora regente como orientadora de estágio, foi passado a elas um questionário de sondagem (chamado, nesta pesquisa, como questionário 1). Tal questionário tinha por objetivo traçar seus perfis e fazer um levantamento das suas necessidades no que dizia respeito ao uso da tecnologia em contextos educacionais, fazendo parte da pesquisa preliminar de uma pesquisa-ação, conforme apontado por Engel (2000).

A aplicação do questionário foi realizada por e-mail por três razões. Em primeiro lugar, porque nem todas as licenciandas procuraram a professora regente e começaram a acompanhá-la no mesmo momento, já que o setor de inglês do CAP oferece um período inicial de duas semanas até que o licenciando escolha seu orientador. Além disso, optou-se por essa forma de envio do questionário para não tomar tempo da sessão de orientação e para que cada licencianda pudesse responder as perguntas de forma confortável, sem restrições de tempo ou de espaço para escrever as respostas. As perguntas do questionário estavam no corpo da mensagem, a fim de minimizar o trabalho das licenciandas, que precisam apenas respondê-las no próprio corpo da mensagem e enviar a mensagem de volta (MANN; STEWART, 2002).

O questionário continha dez perguntas abertas (ver anexo 1), que buscavam obter informações a respeito dos seguintes temas: (1) motivação das licenciandas para realizar o estágio no CAP; (2) suas expectativas sobre o estágio; (3) suas expectativas profissionais; (4) suas experiências como professoras; (5) o uso de tecnologia em sua prática docente; (6)

formação para o uso das tecnologias durante a graduação; (7) uso da tecnologia para a própria aprendizagem; (8) participação em curso a distância ou semi-presencial; (9) expectativas sobre a graduação e o estágio em relação ao uso das novas tecnologias; (10) opinião a respeito do uso das tecnologias no ensino.

Um outro questionário (denominado, nesta pesquisa, questionário 2) foi enviado às licenciandas no mês de maio de 2014, ano seguinte àquele em que a pesquisa foi realizada. Esse questionário era breve e tinha por objetivo identificar os possíveis impactos da formação voltada para o uso das tecnologias recebida no CAp em suas vidas profissionais e acadêmicas (ver anexo 2). Também optou-se por enviar o questionário por e-mail, já que não havia mais contato presencial da professora regente com as licenciandas após o estágio.

3.4.2. Registro das sessões de orientação

Uma das atribuições do professor regente do CAp como orientador de estágio, conforme Resolução do Conselho Pedagógico no. 01/06, é oferecer encontros semanais de orientação aos licenciandos. Durante o ano letivo de 2013, era oferecida uma sessão de orientação por semana, com duração de duas horas/aula cada, que ocorriam às segundas-feiras, das 9h às 10h40min, na sala dos professores. Uma das licenciandas, no entanto, não tinha disponibilidade para participar das orientações nesse horário durante o primeiro semestre. Por esse motivo, a professora regente abriu uma exceção e passou a oferecer orientação para essa licencianda às quintas-feiras. Nessas orientações, buscava-se atuar da mesma forma e discutir os mesmos temas das orientações realizadas com o grupo das outras licenciandas. Essa licencianda passou a frequentar a mesma orientação que as outras (às segundas-feiras) a partir do dia 19 de agosto. Nas primeiras semanas do estágio, a pesquisadora escrevia um relato - uma espécie de diário de pesquisa - sobre as sessões de orientação. Após esse período, a pesquisadora passou a gravar em áudio todas as sessões de orientação, com autorização das licenciandas. Optou-se por fazer o registro em áudio depois de algumas semanas para que as licenciandas já estivessem um pouco acostumadas com a dinâmica das orientações, já houvessem criado alguns laços com a professora regente e se sentissem mais confortáveis para serem gravadas. As transcrições das gravações foram feitas de forma seletiva, ou seja, a pesquisadora transcreveu as partes que considerou importantes para a investigação.

O registro das sessões de orientação tinha por objetivo documentar a prática rotineira e o progresso da pesquisa (TRIPP, 2005), conforme já apontado em 3.1. Além disso, esse

registro contribuiu para identificar as ações da professora regente que buscavam formar as licenciandas para o uso das tecnologias no contexto educacional.

3.4.3. Registro de mensagens de e-mail

Ao longo do estágio foram trocadas várias mensagens de e-mail entre a professora regente e as licenciandas. Tais mensagens geralmente consistiam em instruções sobre atividades a serem realizadas, sugestões para coparticipação e elaboração de materiais, reflexões sobre atividades, orientações e avisos.

Assim como o registro das sessões de orientação, o registro das mensagens de e-mail serviram para documentar a prática rotineira e o progresso da pesquisa, além de ajudar a identificar as ações da professora regente para promover a formação das licenciandas para o uso da tecnologia.

3.4.4. Grupo Focal

O grupo focal é um instrumento que gera dados para a pesquisa por meio de interações grupais ao se discutir um tópico especial sugerido pelo pesquisador (GONDIM, 2003). Os grupos focais têm sido bastante utilizados em pesquisas na área de educação, já que ajudam a reunir informações e opiniões sobre um tópico em particular e a compreender as percepções do grupo sobre tal tópico (MELO; ARAÚJO, 2010).

Para esta pesquisa, foi realizado um grupo focal no final do estágio, que ocorreu no último encontro da professora regente com as licenciandas no ano letivo de 2013, no lugar da sessão de orientação. O tema central do grupo focal era a avaliação das licenciandas sobre a formação para o uso das tecnologias recebida durante o estágio supervisionado. Para guiar as interações do grupo focal, a pesquisadora tinha em mãos uma lista de perguntas (ver anexo 3). No entanto, a discussão não se limitou às perguntas previamente pensadas pela pesquisadora, mas esteve aberta a comentários das licenciandas e a novas perguntas da pesquisadora.

3.4.5. Memorial de estágio

Um dos instrumentos de avaliação do licenciando é, de acordo com a Resolução do Conselho Pedagógico no. 01/06 do Colégio de Aplicação, o relatório final sobre o estágio supervisionado, que geralmente é solicitado pelo professor de Didática Especial. No ano em que a pesquisa foi realizada, a professora de Didática Especial pediu que as licenciandas escrevessem um memorial de estágio em vez de um relatório de estágio. De acordo com a professora de Didática Especial, em resposta a um e-mail enviado por mim em que perguntava sobre a sua preferência pelo memorial de estágio, o relatório é uma abordagem objetiva da escola, professores e alunos, acrescida de uma avaliação fria do processo. Os memoriais, por sua vez, refletem o envolvimento dos licenciandos com o processo de estágio, ou seja, suas percepções sobre o contato com o professor regente e com o espaço escolar, sobre o que foi ou não modificado com relação a suas crenças por meio dessa experiência. Além disso, a professora afirmou que, por se tratar de um gênero cujos aspectos formais são relativamente flexíveis e por ter como uma de suas principais características a escrita em primeira pessoa, uma análise mais subjetiva do estágio seria favorecida.

Conforme apontado por Silva (2009) na seção 1.3, o memorial contempla a trajetória de quem o escreve, sem que seja necessário seguir roteiros prévios. Assim, desejou-se verificar se as licenciandas apontaram a formação para o uso das tecnologias durante o estágio - já que esse assunto não fazia parte de um roteiro do memorial - e, em caso afirmativo, quais eram suas percepções sobre esse processo. Para tanto, a professora regente pediu às licenciandas que a enviassem por e-mail, ao final do estágio, o seu memorial - o mesmo que elas entregariam à professora de Didática Especial - como uma contribuição para a pesquisa, não como um documento para avaliação delas. Das cinco licenciandas que participaram da pesquisa, apenas quatro enviaram o memorial de estágio para a professora regente.

Antes de passar para a seção seguinte, apresento um quadro que indica os instrumentos utilizados para a geração de dados e os objetivos de cada instrumento, a fim de sintetizar o que foi exposto nesta seção.

Instrumento	Objetivo
Questionário 1	Traçar o perfil das licenciandas e fazer um levantamento das suas necessidades no que diz respeito ao uso das tecnologias na contexto educacional.

Questionário 2	Verificar o impacto da formação para o uso das tecnologias recebida no estágio na vida acadêmica e profissional das licenciandas.
Registro das sessões de orientação	Documentar a prática da professora regente e identificar suas ações voltadas para a formação das licenciandas no que diz respeito ao uso das tecnologias.
Registro das mensagens de e-mail	Documentar a prática da professora regente e identificar suas ações voltadas para a formação das licenciandas no que diz respeito ao uso das tecnologias.
Grupo focal	Verificar as percepções (avaliação) das licenciandas quanto ao processo de formação para o uso das tecnologias e as ações da professora regente durante o estágio.
Memorial de estágio	Verificar as percepções (avaliação) das licenciandas quanto ao processo de formação para o uso das tecnologias e as ações da professora regente durante o estágio.

Quadro 8. Instrumentos de geração de dados e seus objetivos

3.5. Procedimentos de análise de dados

Conforme descrito na seção anterior, diferentes tipos de instrumentos de dados foram utilizados nesta pesquisa – questionários, registro de sessões de orientação, registro de mensagens de e-mail, grupo focal e memorial de estágio. O uso de diferentes instrumentos possibilitou a geração de dados necessários para responder às duas perguntas de pesquisa, bem como a sua triangulação, aumentando a confiabilidade dos resultados.

A análise dos dados foi dividida em cinco fases. Na primeira fase, utilizou-se o questionário de sondagem (questionário 1) a fim de identificar as experiências e as opiniões das licenciandas sobre o uso da tecnologia no ensino, além de suas expectativas em relação ao estágio no que dizia respeito a esse tema. A partir da leitura e releitura das respostas das licenciandas, buscando as semelhanças e diferenças entre suas experiências, opiniões e expectativas, construiu-se o que chamo aqui de perfil tecnológico das licenciandas ao ingressarem no estágio. Esse perfil serviu não apenas para identificar as necessidades das licenciandas e ajudar a professora regente a pensar em seu plano de ação, mas para compará-lo com o perfil tecnológico das licenciandas após o término do estágio.

Na segunda fase da análise de dados, foram utilizados os registros das sessões de orientação e das mensagens de e-mail para descrever as atividades com uso de tecnologia nas

quais as licenciandas foram envolvidas durante o estágio supervisionado. Os registros referentes a cada atividade foram selecionados e agrupados, a fim de que pudessem fornecer uma visão geral de como cada atividade foi realizada e de que forma as licenciandas foram envolvidas em cada uma.

Na terceira fase da análise, também foram utilizados os registros das sessões de orientação e das mensagens de e-mail com o objetivo de identificar as ações da professora regente ao longo do estágio que buscaram promover a formação das licenciandas para o uso da tecnologia. Após leitura e releitura dos registros, identificou-se algumas categorias de ações da professora.

Na quarta fase de análise de dados, as transcrições do grupo focal, o memorial de estágio, o questionário 2 e o registro das sessões de orientação foram utilizados a fim de investigar como as ações da professora regente contribuíram para a formação das licenciandas. Através da observação do campo semântico-lexical presente nos dados, foram identificados núcleos de significado relacionados à percepção das licenciandas em relação às ações da professora durante o período do estágio supervisionado. Tais percepções mostram o impacto gerado por suas ações, bem como suas possíveis falhas.

Na quinta e última fase, faz-se uma revisão dos dados gerados e das categorias surgidas nas fases anteriores a fim de se propor uma abordagem de formação inicial de professores para o uso das tecnologias digitais no contexto do estágio supervisionado.

Pode-se afirmar, portanto, que a análise dos dados gerados através dos diferentes instrumentos não se baseou em categorias previamente estabelecidas, mas em categorias construídas a partir da interpretação dos resultados. Tal interpretação se deu em um processo de idas e vindas, em que os dados foram analisados, revisados e triangulados pela pesquisadora com o objetivo de aumentar a confiabilidade de seus resultados e enriquecer sua discussão.

O conjunto de categorias que surgiram através da análise dos dados será discutido no capítulo seguinte, a partir dos objetivos da pesquisa e à luz da fundamentação teórica apresentada nos capítulos 1 e 2.

4. ANÁLISE DE DADOS

Com base na metodologia descrita no capítulo anterior, serão apresentados e discutidos neste capítulo os resultados desta pesquisa, que, como já mencionado, possui três objetivos:

1. Investigar as ações realizadas pela professora regente para promover a formação das licenciandas para o uso das tecnologias durante o estágio no Colégio de Aplicação;
2. Identificar as contribuições de tais ações para a formação das referidas licenciandas, de acordo com a perspectiva delas;
3. Propor uma abordagem de formação de professores para o uso das tecnologias digitais no contexto do estágio supervisionado.

Este capítulo está dividido em cinco seções, que correspondem às cinco fases de análise de dados mencionadas na seção 3.5. Na primeira seção, apresenta-se o perfil tecnológico das licenciandas ao ingressarem no estágio supervisionado do CAP/UFRJ. Na segunda seção, são descritas as atividades com o uso da tecnologia realizadas ao longo do estágio em que as licenciandas foram envolvidas. Na terceira seção, são listadas e discutidas as ações realizadas pela professora regente durante o estágio que buscaram promover a formação das licenciandas para o uso das tecnologias digitais, atendendo ao primeiro objetivo da pesquisa. Na quarta seção, são apresentadas e discutidas as contribuições de tais ações às licenciandas, atendendo ao segundo objetivo da pesquisa. Finalmente, na quinta seção, é feita uma reflexão sobre os dados analisados e apresentados nas seções anteriores e é proposta uma abordagem de formação inicial docente para o uso das tecnologias digitais que pode ser implementada em escolas-campos de estágio, cumprindo, assim, o terceiro objetivo da pesquisa.

Cabe ressaltar, conforme já apontado no capítulo de metodologia, que, por questões éticas, os nomes das licenciandas que participaram desta pesquisa são fictícios para que suas identidades sejam mantidas em sigilo. Ressalto também que, para ser fiel aos dados gerados, na apresentação das citações dos participantes, foram mantidas as características das contribuições em seu formato original.

4.1. Perfil tecnológico inicial das licenciandas ao ingressarem o estágio

No início do ano letivo de 2013, as cinco licenciandas participantes desta pesquisa responderam a um questionário de sondagem, conforme apontado no capítulo anterior (seção 4.4). Como parte da pesquisa preliminar desta pesquisa-ação (ENGEL, 2000), a pesquisadora buscou traçar o perfil tecnológico das licenciandas e fazer o levantamento de suas necessidades. As perguntas 5 a 10 do referido questionário (ver anexo 1) relacionavam-se ao uso de tecnologia na prática docente das licenciandas, à formação para o uso da tecnologia que elas receberam durante a graduação, ao uso que elas faziam da tecnologia para a própria aprendizagem, à participação em curso a distância ou semi-presencial, às suas expectativas sobre a graduação e o estágio em relação ao uso da tecnologia e às suas opiniões a respeito das tecnologias no ensino.

Quando perguntadas se utilizavam - e de que forma utilizavam - alguma tecnologia em sua prática docente, as licenciandas apontaram o uso de *Power Point*, vídeos e músicas. Muitas destacaram a falta de recursos tecnológicos disponíveis em seus locais de trabalho.

“Sempre que possível eu passo músicas ou preparo apresentações no PowerPoint, mas no curso é um pouco difícil por causa da falta de disponibilidade dos materiais. Também já passei dois filmes, e os alunos cobram, mas não foi possível passar novamente, esse semestre por conta do calendário”. (Carina)

“(...) não disponho de muitos equipamentos que promovem uma interação maior com as inovações tecnológicas. Na maioria dos casos, minhas atividades envolvem o uso de revistas e em alguns casos preparo atividades com power point.” (Mara)

“Atualmente somente quando levo o notebook para sala de aula, mas faço isso raramente por questões de segurança. Geralmente levo para passar algum vídeo, uma apresentação em ppt ou até para mostrar um jogo. No projeto que mencionei anteriormente eu tinha acesso a mais recursos como um computador só para mim e um monitor de TV onde as alunas acompanhavam o que eu fazia. Baixava vídeo, quiz e projetava algumas apresentações que acompanhavam o material didático.” (Aline)

“Utilizei slides, videos, aparelhos de som.” (Carla)

Nota-se, pelas respostas das licenciandas, que a internet e a Web 2.0, com a sua possibilidade de dar oportunidades ao aluno de interagir, produzir e compartilhar, não eram vistas - ou pelo menos não eram utilizadas - como um recurso para suas aulas. No entanto, todas elas afirmaram fazer uso do *Power Point*. Em relação à finalidade das apresentações e os recursos para montá-las, as licenciandas afirmaram que utilizavam o *Power Point* para

fazer o *warm-up*, introduzir vocabulário, dar explicações e exemplos sobre tópicos gramaticais e, para isso, utilizavam a internet como fonte de imagens e informações. Assim, apesar de a internet não ser usada *na* sala de aula, ela era utilizada como um recurso para a criação de material didático.

Apenas uma licencianda fazia uso da internet na sala de aula, através do quadro interativo no curso de inglês em que havia trabalhado como monitora. No entanto, as ferramentas mencionadas pela licencianda não favoreciam interação entre alunos e nem produção por parte deles.

"Durante o tempo que trabalhei no curso, todas as aulas eram dadas com o quadro interativo, utilizava não só as facilidades tecnológicas do próprio quadro interativo como também a Internet: Youtube, dicionários on-line, sites de busca, etc." (Tânia)

Em relação à formação que tiveram durante a graduação sobre o uso das tecnologias nos contextos educacionais, as licenciandas afirmaram não terem tido uma disciplina que tratasse do assunto nem algum professor que incluísse esse tema em seu curso. Apenas duas licenciandas disseram já ter ouvido falar do assunto em alguma disciplina, mas de forma muito superficial.

"Vi um pouco sobre o assunto no sétimo período de inglês quando estudamos sobre media discourses, mas não foi muito prático." (Aline)

"Eu tive apenas no Inglês IV da graduação algumas citações e depoimentos breves sobre o uso de tecnologia. Nada muito aprofundado." (Carla)

Além disso, seus professores de graduação não utilizavam recursos tecnológicos como suporte para as aulas. Apenas uma licencianda disse ter tido contato com uma plataforma virtual de aprendizagem. No entanto, tal plataforma era utilizada somente como repositório de material, e não como um ambiente de interação entre alunos e professor.

"Tive contato com o Moodle no sexto e no sétimo período, mas só o utilizei para fazer uma prova e baixar materiais." (Aline)

A licencianda que havia participado do projeto "Cidadão Olímpico" afirmou ter realizado um treinamento sobre recursos tecnológicos para serem utilizados nas aulas. Mas, segundo a licencianda, tal treinamento não foi tão produtivo.

"Vi alguns recursos no treinamento do "Cidadão Olímpico". Não foi aprofundado, mas aprendi procedimentos básicos como baixar vídeo e passar para meus alunos. (...) Fui

apresentada a outros recursos, mas não consegui utilizá-los pela questão do tempo e também por não ter muita afinidade com informática. Gostaria de ter feito um curso que pudesse me ajudar mais a usá-los e não só ter sabido da existência deles.” (Aline)

Apesar de as licenciandas não terem tido professores que fizessem uso ou discutissem a questão das tecnologias em sala de aula, elas utilizavam a tecnologia para estudar. Todas elas afirmaram fazer pesquisas na internet, tanto para a realização de trabalhos quanto para sanar dúvidas referentes aos conteúdos estudados. Algumas também faziam o download de livros ou arquivos para estudo. Ferramentas de tradução, como o Google tradutor também eram utilizadas pelas licenciandas. Além disso, foram mencionados o uso do *Power Point* para montar apresentações para seminários e do *Word* para a digitação de trabalhos solicitados por professores.

“Eu a usava para fazer trabalhos e para pesquisas direcionadas a esses mesmos trabalhos assim como para provas ou tirar duvidas que surgiram durante a minha formação.” (Carina)

“Geralmente pesquisava em sites de universidades ou qualquer outro em que pudesse baixar arquivos em pdf.” (Aline)

Embora utilizassem a tecnologia para a própria aprendizagem, as licenciandas nunca haviam feito um curso semi-presencial ou a distância. Apenas uma delas afirmou ter iniciado um curso de inglês on-line, mas não conseguiu dar continuidade a ele por não ter se adaptado a essa modalidade de ensino.

“Tentei fazer um curso de inglês, pois sempre preciso aprimorar, mas não deu certo. Reconheço que foi falta de comprometimento meu. Acredito que funciona melhor quando tenho contato com um professor e uma turma, mesmo que depois estude sozinha.” (Aline)

As licenciandas foram perguntadas se esperavam ter tido algum tipo de formação a respeito das tecnologias durante a graduação e se elas esperavam se deparar com essa questão durante o estágio. De acordo com elas, não havia essa expectativa nem em relação à graduação e nem em relação ao estágio. Elas não sentiam necessidade - até então - de ter uma formação sobre o uso das novas tecnologias. Apenas uma licencianda disse que no início da graduação ela realmente não tinha essa expectativa, mas que no decorrer do curso, em especial quando foi abordada a questão da globalização, ela esperava ter uma ênfase sobre o assunto. A licencianda disse ainda que tinha expectativas em se deparar com o uso das tecnologias no estágio, mas que tal expectativa só existia porque seu estágio seria realizado

no Colégio de Aplicação. Ela disse que se fosse em outra escola não teria essa expectativa. No entanto, a licencianda apontou que esperava se deparar principalmente com o uso do *Power Point* nas aulas que acompanharia durante o estágio supervisionado.

“Em nenhum momento eu esperei ter algum tipo de formação em relação à tecnologia voltada para o ensino.” (Carina)

“Quando entrei na faculdade, não, mas durante a graduação vi a necessidade de se ter tal formação, principalmente quando abordamos o tema da globalização. Esperava ter maior ênfase no assunto durante a licenciatura também. No estágio, espero me deparar com a tecnologia sim. Penso em ver principalmente o Power point.” (Aline)

Apesar do pouco contato com as potencialidades da tecnologia tanto como alunas quanto como professoras e da falta de expectativas em aprender a utilizá-las em sua prática pedagógica, todas as licenciandas mostraram uma visão positiva em relação às tecnologias no ensino. Em sua maioria, as licenciandas veem seu uso como um meio de substituir o quadro-negro, de atrair os alunos para a aula ou de torná-los mais informados.

“É indiscutível a aceitação dos alunos, tanto os mais novos quanto os mais velhos. Eles prestam mais atenção quando veem coisas coloridas e eles sentem que você tomou um tempo pra preparar aquela atividade e com isso que se importa com eles, se estão aprendendo ou não. Fora que eles podem aprender sem ter aquele monte coisas pra copiar.” (Carina)

“Tanto para formação de cidadãos bem informados, quanto para alunos melhor preparados para o futuro.” (Maria)

Acredito que o ensino para ser realmente proveitoso precisa ser prazeroso para o aluno. Estamos vivenciando uma era digital em que as crianças estão cada vez mais inseridas nesse contexto tecnológico e isso não pode ser ignorado. É preciso chegar ao aluno de forma que a aprendizagem se torne leve e prazerosa e nada melhor do que "falar a mesma língua" que eles. (Tânia)

“Na minha opinião, o uso de novas tecnologias já é a realidade no ensino de qualquer coisa. Além de chamar atenção, é muito prático para a pesquisa.” (Aline)

Uma das licenciandas aponta o uso da internet não apenas como uma transposição do que é feito na sala de aula tradicional. Ela vê a possibilidade proporcionada pela internet de uma aula em que o aluno tenha um papel ativo na aprendizagem.

“No entanto, é preciso saber usar senão estaremos dando aulas do mesmo jeito, somente expositiva, mas numa tela de computador. Podemos utilizar jogos, músicas, vídeos e estimular os alunos a produzirem materiais. Contudo, acredito que o professor não pode contar somente com esses recursos porque eles são falhos e não estão disponíveis em todas as escolas.” (Aline)

Embora todas as licenciandas entendam que seja importante o uso das tecnologias para o ensino, nota-se uma visão ainda superficial sobre suas potencialidades, provavelmente por não terem tido a experiência de usar esses recursos enquanto alunas e por não terem tido a oportunidade de ler e discutir sobre o tema ao longo da graduação.

Foi possível observar através da análise do questionário de sondagem a precariedade da formação oferecida pelo curso de licenciatura em Letras no que diz respeito ao uso das tecnologias no ensino. As alunas não cursaram nenhuma disciplina obrigatória que abordasse o tema, conforme acontece em outras universidades investigadas por Dorneles e Chaves (2012), Machado (2011), Silva e Silva (2013). Quando algum professor tratava do assunto, era de forma superficial ou teórica, como também relatado por Gatti e Barreto (2009). Além disso, seus professores não faziam uso da tecnologia como uma ferramenta pedagógica em seus cursos, o que, segundo Freitas (2010), poderia contribuir para a formação do futuro professor, mesmo se ele não tivesse cursado uma disciplina específica sobre o assunto.

Uma das licenciandas, que fez parte de um projeto de ensino de línguas que usava as tecnologias e era vinculado ao governo e à universidade, passou por um treinamento tecnológico. No entanto, tal treinamento visava apenas ensinar o professor a utilizar determinados programas e recursos tecnológicos, mas não promovia uma reflexão sobre seu uso no contexto educacional, o que é criticado por autores como Belloni (1999) e Silva e Silva (2013).

Apesar da pouca ou nenhuma formação sobre o uso das tecnologias recebida ao longo da graduação, as alunas apresentam uma visão positiva e veem a necessidade de incorporá-las na sala de aula. Na verdade, elas já usam certo tipo de tecnologia em sala de aula, em especial o *Power Point*. Essa limitação na utilização das tecnologias deve-se não apenas à falta de formação, mas também à escassez de recursos tecnológicos oferecidos pelas instituições em que trabalham. Embora Moran (2004) aponte a existência da “nova sala de aula presencial”, que é equipada com recursos tecnológicos e que se combina com outros espaços, como o laboratório de informática e ambientes virtuais de aprendizagem, isso ainda não parece ser a realidade da maioria das instituições de ensino.

No entanto, atitudes como levar seu próprio *notebook* para sua sala de aula mostram o desejo e a necessidade das professoras em formação em inserir a tecnologia em suas práticas pedagógicas. O fato de todas elas terem expectativas tanto profissionais quanto acadêmicas relacionadas à educação reforça ainda mais a necessidade de uma formação tecnológica.

Notou-se, portanto, que as licenciandas chegaram ao estágio sem nenhuma formação – nem mesmo teórica – sobre as tecnologias no ensino, apenas com suas experiências no uso

da internet para a própria aprendizagem e tentativas limitadas de inserção da tecnologia em suas salas de aula. Além disso, nem existia a expectativa da maioria das licenciandas em aprender sobre o uso da tecnologia no ensino durante o curso de graduação e o estágio supervisionado, provavelmente por não ter sido um tema levantado nas disciplinas e por elas não conhecerem as potencialidades dos recursos tecnológicos para o ensino.

Com base nas informações obtidas nessa primeira fase da pesquisa, passa-se, então, para um segunda etapa - o plano de ação - que será discutido na seção a seguir.

4.2. Plano de ação: atividades com uso das tecnologias digitais

Os dados gerados através do questionário de sondagem foram ao encontro das observações da pesquisadora nos anos anteriores, que sugeriam que os licenciandos tinham dificuldade em integrar a tecnologia em sala de aula, reforçando a necessidade - já percebida pela pesquisadora - de formação para o uso das tecnologias durante o estágio supervisionado.

Levando em consideração que as licenciandas já utilizavam algum tipo de tecnologia em suas práticas pedagógicas (*Power Point*, vídeos e música) e que elas se mostraram favoráveis ao seu uso na sala de aula, a pesquisadora delineou, então, o seu plano de ação a ser implementado durante aquele ano letivo.

A ideia era envolver as licenciandas em atividades com o uso das tecnologias digitais que seriam realizadas com as diferentes turmas – 8º ano do EF, 1º e 3º anos do EM. Tal envolvimento ocorreria de forma gradual, ou seja, elas começariam atuando como observadoras dessas atividades, passariam por colaboradoras e chegariam a autoras de uma atividade com o uso da tecnologia.

Ao longo do ano letivo, oito atividades com o uso de tecnologias digitais foram realizadas no laboratório de informática da escola. Diversas outras atividades com o uso de tecnologia - *Power Point*, vídeos, músicas - foram realizadas durante esse período, mas para fins desta pesquisa, apenas aquelas que fizeram uso dos computadores e da internet no laboratório de informática da escola serão abordadas. O planejamento dessas atividades não se deu antes do início do ano letivo, mas foi ocorrendo ao longo das aulas, pois era preciso conhecer as turmas para que as atividades fossem adequadas às características dos alunos.

Nesta seção, portanto, será descrita cada uma das atividades, com base nos registros das sessões de orientação, onde eram discutidas todas elas, e nos registros dos e-mails trocados. Cada atividade será apresentada em uma subseção a seguir e sua ordenação se dá

com base no grau de envolvimento das licenciandas. Cabe ressaltar que, nesta seção, há transcrições um pouco longas de trechos das sessões de orientação. Optou-se por inserir essas transcrições no corpo do texto por serem importantes para a análise e decidiu-se, algumas vezes, não as dividir em trechos menores para que seja possível uma visão holística das interações entre a professora e as licenciandas durante as sessões de orientação.

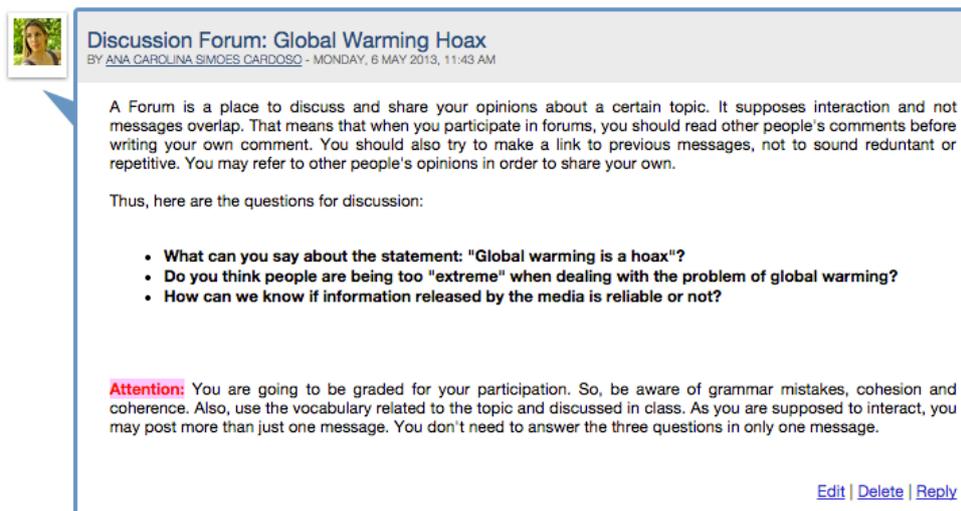
4.2.1. Discussion Forum: Global Warming

A turma do 1o ano do EM usava um ambiente na plataforma Moodle que foi criado pela professora para servir de apoio às aulas presenciais. A primeira atividade que as licenciandas puderam observar na plataforma foi um fórum de discussão sobre o aquecimento global. Tal atividade estava relacionada com atividades anteriores realizadas em sala de aula, em que os alunos leram e discutiram textos que alertavam sobre essa questão. Eles também assistiram a um vídeo e leram um texto de um professor universitário americano que discordava da teoria de que a temperatura do planeta está aumentando. No fórum de discussão proposto no ambiente on-line, os alunos deveriam apontar suas opiniões a respeito do assunto, posicionando-se contra ou a favor das ideias expostas pelo professor e justificando seu posicionamento. A primeira figura a seguir mostra o bloco da plataforma referente a essa atividade. Abaixo do título, há uma breve introdução sobre o tópico, seguida de três links: 1) o vídeo assistido em sala de aula, para que os alunos pudessem ver novamente, caso desejassem; 2) o texto lido em sala de aula; 3) o fórum de discussão. A segunda figura mostra a mensagem inicial do fórum de discussão.

Figura 5. Bloco 1 do curso do 1º ano no Moodle

The screenshot shows the Moodle course interface for 'Letras 2.0'. The top navigation bar includes 'Home', 'Meus cursos', and 'Sair'. The course name 'Letras 2.0' is prominently displayed. The user profile section shows a profile picture and a 'Switch role to...' dropdown menu. The main content area is titled 'Topic outline' and lists several items: 'News forum', 'Course Presentation', and a section titled '1 Climate Change, Global Warming, Climate Crisis'. This section includes an introductory paragraph and three links: 'Video: Climate Fraud! Global Warming Hoax', 'Prof. John R. Christ's Arguments: Global Warming Hoax', and 'Discussion Forum: Global Warming Hoax'. The right sidebar contains sections for 'Latest News', 'Recent Activity', and 'Calendar'.

Fonte: <http://www.lingnet.pro.br/moodle/course/category.php?id=38>

Figura 6. Mensagem inicial do fórum *Global Warming*


Discussion Forum: Global Warming Hoax
BY ANA CAROLINA SIMOES CARDOSO - MONDAY, 6 MAY 2013, 11:43 AM

A Forum is a place to discuss and share your opinions about a certain topic. It supposes interaction and not messages overlap. That means that when you participate in forums, you should read other people's comments before writing your own comment. You should also try to make a link to previous messages, not to sound redundant or repetitive. You may refer to other people's opinions in order to share your own.

Thus, here are the questions for discussion:

- What can you say about the statement: "Global warming is a hoax"?
- Do you think people are being too "extreme" when dealing with the problem of global warming?
- How can we know if information released by the media is reliable or not?

Attention: You are going to be graded for your participation. So, be aware of grammar mistakes, cohesion and coherence. Also, use the vocabulary related to the topic and discussed in class. As you are supposed to interact, you may post more than just one message. You don't need to answer the three questions in only one message.

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

Fonte: <http://www.lingnet.pro.br/moodle/course/category.php?id=38>

Como as licenciandas não tinham muito conhecimento sobre a plataforma, nem mesmo como alunas - já que apenas uma disse ter tido contato com o Moodle durante a graduação, mas que era usado como repositório de material (cf. seção 4.1) -, a professora julgou necessário mostrar a elas o funcionamento e as possibilidades oferecidas no ambiente. Isso foi feito em uma das primeiras orientações, como relatado no registro das sessões de orientação:

Antes de terminar a orientação, mostrei o ambiente do Moodle para as licenciandas. Disse que a turma do 1º ano usaria a plataforma como suporte às aulas. Expliquei que o Moodle permite ao professor criar diferentes tipos de atividades. Disse que, no caso da minha oficina, o Moodle seria usado para desenvolver a habilidade escrita dos alunos, já que as outras habilidades poderiam ser trabalhadas em sala de aula (além disso, por conta das limitações do laboratório de informática da escola, ficaria um pouco difícil, por exemplo, trabalhar com áudio). Disse também que devemos usar a internet (e o Moodle) para atividades que não podem ser feitas em sala de aula, não apenas para tornar a aula tecnológica. Dei o exemplo da leitura do texto na tela do computador e no papel. Se o propósito for apenas a leitura, não há por que usar o laboratório de informática para isso. Mostrei para elas o primeiro fórum do curso (Global Warming Hoax), que ainda não foi proposto aos alunos. Falei com elas da importância de deixar as regras de participação claras para os alunos. Disse que elas seriam incluídas no curso do 1º ano do Moodle, para que pudessem participar do ambiente.

(Sessão de Orientação - 06/05/13)

Como dito às licenciandas na orientação, todas elas foram incluídas no Moodle, com o status de "teacher", o que permitiria que elas criassem e editassem atividades na plataforma, ou seja, elas teriam acesso às mesmas funções que a professora. Também foi

pedido às licenciandas que elas preenchessem o seu perfil na plataforma e que ficassem à vontade para navegar por ela para conhecê-la melhor. A professora enviou um e-mail para as licenciandas com algumas instruções de acesso ao curso:

Olá, meninas!

Vocês devem ter recebido um e-mail com os dados de acesso (usuário e senha) do curso do 1º ano no Moodle. Gostaria que vocês entrassem lá, preenchessem o perfil de vocês e (se possível) incluíssem uma foto. No perfil, basta vocês se apresentarem dizendo que são licenciandas (diga também as turmas que segue) e mencionando as expectativas de vocês sobre a escola.

Para terem acesso ao curso, vocês devem entrar no site <http://www.lingnet.pro.br/moodle/>, clicar em 2013/1, em seguida em Externos (CAp/UFRJ) e, finalmente, em Advanced Skills/Carol Cardoso. (Ou vocês podem entrar direto pelo link <http://www.lingnet.pro.br/moodle/course/category.php?id=38>)

Para preencher o perfil, basta clicar em "Participants", do lado esquerdo da tela.

Bjos,

Carol

(E-mail - 24/05/13)

Essa atividade do fórum de discussão sobre o aquecimento global foi realizada no laboratório de informática em um tempo de aula de 50 minutos. Como o fórum prevê interação e não apenas uma resposta à mensagem inicial, os alunos tiveram uma semana para, de casa, continuar a discussão. O fórum teve um total de 23 mensagens e a grande maioria dos alunos participou, posicionando-se a respeito do assunto, concordando e discordando de colegas. Durante o período de realização dessa atividade, as licenciandas atuaram apenas como observadoras. Após o prazo final da atividade, parte de uma sessão de orientação foi dedicada à discussão e reflexão sobre essa atividade.

No laboratório de informática, abrimos o Moodle em dois computadores (um ao lado do outro) para que todas pudessem visualizar a tela do curso. Comecei mostrando o conteúdo que já havia no Moodle. Disse que poderíamos dividir as atividades em blocos de informação, como se fossem unidades de livro. Disse que podemos incluir um título e uma introdução para cada bloco. Disse que inseri um vídeo e um texto que havíamos trabalhado em sala de aula que poderiam servir como material de consulta para os alunos (eles poderiam rever o material antes de realizar a atividade proposta, que era um fórum de discussão). Entramos, então, no fórum de discussão. Pedi às meninas que lessem a mensagem inicial do fórum que eu havia postado. Pedi para que pensassem na estrutura da minha mensagem. Elas foram dizendo que, primeiro, eu expliquei o que era um fórum e como eles deveriam proceder, depois apresentei as perguntas e, por fim, chamei atenção dos alunos para o fato de que aquele fórum seria avaliado. Disse às licenciandas que como aquele era o primeiro fórum dos alunos, eu precisava instruí-los sobre como interagir ali. Em seguida, pedi para que elas observassem 3 mensagens que eu havia postado no início do fórum. Disse que posteí aquelas mensagens logo no início, quando poucos alunos haviam postado suas mensagens. Duas mensagens eram direcionadas a dois alunos específicos e

continham perguntas relacionadas aos posts deles. Uma mensagem era de elogio aos alunos que haviam postado suas contribuições. Perguntei às licenciandas por que elas achavam que eu postei tais mensagens e qual era a opinião delas sobre as mensagens. Elas disseram que eu queria promover a interação no fórum. Disse que esse tipo de atuação do professor é justamente para promover a discussão no fórum.

Após observar o fórum, cliquei na opção de edição e mostrei às licenciandas as opções de atividades oferecidas pelo Moodle. Ao descrever cada atividade, fui dando exemplos de atividades pedagógicas que poderiam ser realizadas com aquelas ferramentas.

Por fim, retornamos ao fórum para avaliar e dar nota às mensagens postadas pelos alunos. A tarefa do fórum valia 5,0. Levamos em consideração o número de postagens (pedia-se que eles postassem pelo menos duas mensagens) e o conteúdo de tais mensagens. Não focamos muito nos erros linguísticos. Achamos interessante o fato de alguns alunos realmente interagirem com outros, concordando, discordando ou retomando algo dito pelo colega. Sempre perguntava às meninas que notas elas atribuiriam aos alunos, antes de dar a minha sugestão de nota.

(Sessão de Orientação - 03/06/13)

Nota-se que, nesse primeiro momento de contato com uma atividade do Moodle, a professora buscou mostrar o funcionamento da ferramenta e ensinar como usá-la de forma pedagógica, dando exemplos de atividades que poderiam ser realizadas naquele ambiente. Além disso, a professora buscou fazer com que as licenciandas compreendessem a função de mediação do professor em um fórum de discussão. Observa-se a tentativa da professora de levar as licenciandas a refletir, em especial sobre suas ações. A professora tentava, de forma indutiva, fazer com que as licenciandas entendessem a atuação do professor no ambiente online, como se observa nos trechos "*Pedi às meninas que lessem a mensagem inicial do fórum que eu havia postado. Pedi para que pensassem na estrutura da minha mensagem*" e "*Em seguida pedi para que elas observassem 3 mensagens que eu havia postado no início do fórum. (...) Perguntei às licenciandas por que elas achavam que eu postei tais mensagens e qual era a opinião delas sobre as mensagens*". A professora não apenas dizia às licenciandas o que fez e porque fez, mas as levava a pensar sobre essa atuação.

Embora as licenciandas tivessem atuado apenas como observadoras durante o período de realização da atividade, elas participaram da avaliação dos alunos. A professora regente e as licenciandas decidiram, juntas, as notas que atribuiriam a cada aluno pela participação na atividade.

4.2.2. Google Search: Natural Disasters

Uma das unidades do livro utilizado com o 8º ano aborda o tema "desastres naturais". Para trabalhar com esse tema, a professora regente decidiu propor uma atividade às duas

turmas de 8º ano, que seria realizada no laboratório de informática. A proposta da atividade foi explicada às licenciandas durante uma orientação bastante anterior à sua realização:

Disse que também gostaria de realizar uma atividade com o uso da internet sobre essa unidade, mas que seria algo simples. Os alunos seriam divididos em duplas ou trios e cada dupla ou trio ficaria responsável por um tipo de desastre natural (flood, hurricane, earthquake, tornado etc.). Eles deveriam, então, buscar na internet (usando o Google), informações sobre desastres recentes. Eles apenas deveriam anotar onde e quando o desastre ocorreu e quais foram as consequências de tal desastre.

(Sessão de Orientação - 10/06/13)

Durante a realização da atividade, a professora regente tornou a explicar a proposta da atividade para as licenciandas em uma sessão de orientação. A professora relatou o que fez em sala de aula com a turma, principalmente porque nem todas as licenciandas estavam presentes naquela aula:

Professora: Hoje no 8º ano a gente começou a unidade 4, que fala sobre desastres naturais, tsunami, furacão... Eu dei essa aula hoje na 18B, nem todas vocês estavam, mas ainda vão assistir na 18A... Já até passei a tarefa pra eles... Na próxima aula, a gente vai pro laboratório de informática. Hoje eles já se dividiram em dupla e cada dupla escolheu um desastre. Um escolheu tornado, o outro escolheu furacão... E aí cada dupla vai ter que pesquisar na internet - vão usar o Google mesmo - três eventos desse desastre que eles escolheram. Então, por exemplo, furacão - eles vão ver lá um furacão que aconteceu. Aí eles vão ter que colocar quando aconteceu, onde aconteceu e o que que houve. Fazendo num documento do Word mesmo, fazer uma listinha, e me mandar por e-mail, que depois eu vou imprimir e botar lá no mural deles, lá na sala. Esse seria o trabalho relacionado à unidade 4.

(Sessão de Orientação - 01/07/13)

Observa-se que as licenciandas não participaram nem do planejamento nem da execução da atividade. Mais uma vez, elas atuaram apenas como observadoras durante a realização da atividade. No entanto, assim como a atividade descrita na seção anterior, as licenciandas participaram da avaliação dos trabalhos feitos pelos alunos, que ocorreu durante uma sessão de orientação. Além disso, na mesma sessão de orientação, a professora buscou levar as licenciandas a refletir sobre a atividade. Embora as licenciandas não tivessem planejado e nem executado a atividade, a professora acreditava que fazer com que as licenciandas refletissem sobre a prática da professora também poderia contribuir para a formação delas. A professora perguntava sobre a adequação da atividade para a turma, sobre os pontos positivos e negativos, o papel da tecnologia naquela atividade e uma possível modificação na atividade.

Como uma das licenciandas frequentou, até o mês de agosto, uma orientação individual, pois não podia participar das orientações com o resto do grupo, conforme explicado na seção 4.4.2, a professora regente buscou fazer essa reflexão nas duas sessões de orientação - tanto naquela em que apenas a Tânia participava, quanto naquela oferecida às outras quatro licenciandas. O trecho a seguir mostra como foi a discussão sobre a atividade com a Tânia:

Professora: Você achou que a atividade foi adequada pra turma?

Tânia: Achei. Bem, eu não assisti a última aula, né? Eu não sei até que ponto eles chegaram...

Professora: É... eles só aprenderam mesmo o vocabulário... Vou te relatar o que eu fiz na aula. Eu fiz um Power Point, aí o primeiro slide estava escrito "natural disasters" e tinha várias imagens de natural disasters. Depois eu fui mostrando um por um. Então eu mostrava a figura - a maioria eles não sabiam o nome em inglês, mas o fire eles sabiam, o tsunami e o tornado eles também sabiam. Aí eu fui mostrando as imagens, às vezes eles falavam o nome em português e aí eu ia falando o nome em inglês, perguntava se acontecia no Brasil, se era comum aqui... E aí eles foram construindo o vocabulário. Depois eles fizeram essas questões aqui do livro e fizemos esse listening também, que eram quatro repórteres descrevendo, dando uma notícia, mas não falavam o nome do desastre, e eles tinham que descobrir qual era o evento que o repórter estava falando. E aí eu dei as instruções pra atividade de hoje... Eles já se dividiram em dupla e escolheram o natural disaster que eles queriam ficar.

[...]

Professora: Bem, então você achou que a atividade foi adequada, né?

Tânia: Achei.

Professora: E o que você achou de positivo, o que você achou interessante?

Tânia: Eu achei interessante eles estarem em contato com notícias, procurar em sites de noticiário, em jornais... Isso eu achei muito interessante. Terem acesso ao que realmente representa esse vocabulário que eles aprenderam, né? O que é na vida real um tornado, um tsunami... É, eu achei isso interessante, mais o fato de eles estarem em contato com notícias da vida real.

Professora: Além disso que você falou, eu também acho que é interessante porque é uma forma de eles lembrarem o vocabulário depois. Eles vendo aquelas palavras, em outro contexto, fora do livro, né? Acho que isso pode contribuir para reforçar aquele vocabulário que eles aprenderam... Mas você acha que alguma coisa não ficou boa, que deveria ter mudado alguma coisa, algum aspecto negativo?

Tânia: Não...

Professora: A minha intenção é imprimir, colorido, e deixar lá no mural, pra eles verem os trabalhos uns dos outros... E como você acha que a tecnologia contribuiu pra esse trabalho, pra realização dessa atividade?

Tânia: O fácil acesso a notícias, poder pesquisar em notícias de diferentes sites, né? O fato de eles estarem em contato com jornais, material em inglês...

Professora: Não daria pra gente fazer isso sem a internet... seria muito difícil, né?

Tânia: Recolher jornais, coisas desse tipo, né? Assim... até poderia, né? Mas seria muito mais trabalhoso.

Professora: Ok... Então vamos dar uma lidinha nos trabalhos e aí a gente vai avaliando.
(Sessão de Orientação - 04/07/13)

No início do processo de reflexão, a professora relatou o que havia acontecido na aula anterior - a que a licencianda não assistiu - , para que ela pudesse entender a sequência das aulas. Ao perguntar sobre a adequação da atividade e sobre os aspectos positivos, a professora tenta incentivar a licencianda a pensar nos princípios e teorias pedagógicas relacionadas à atividade. A professora também induz a licencianda a pensar no papel da tecnologia na atividade, para que ela não seja vista apenas como um elemento para tornar a aula mais "tecnológica". Por fim, a professora busca uma “reconstrução”, pedindo que a licencianda pense em aspectos negativos da atividade e em possíveis modificações para que a atividade ficasse melhor. Esse mesmo processo de reflexão foi realizado na sessão de orientação com as outras quatro licenciandas:

Professora: Vamos começar falando um pouquinho daquela atividade do 8º ano sobre natural disasters? Nem todas vocês estavam na aula em que eles fizeram o trabalho no laboratório de informática, mas todas estavam na aula em que eu dei as instruções, né?

Carina: Sim.

Professora: Então, na quinta-feira eles foram pro laboratório, pra fazer aquela pesquisa sobre os natural disasters. Todos eles conseguiram terminar o trabalho no tempo de aula que eu reservei pra isso e me enviaram por e-mail... Aí eu queria fazer umas perguntinhas pra vocês, sobre a atividade... Primeiro eu queria saber se vocês acham que a proposta do trabalho foi adequada pra turma - depois eu vou mostrar pra vocês o trabalho pronto.

Aline: Sim...

Carina: Acho que sim...

Mara: Assim... eu não assisti a produção deles durante a aula, porque eu não estava, mas eu acredito que tenha sido sim...

Professora: E o que vocês acharam de interessante na atividade?

Aline: Acho que o conhecimento de mundo... Assim, dar acesso a esse tipo de conhecimento, que não é só da língua inglesa, mas o que está acontecendo no mundo...

Mara: É... Usar a língua pra poder se atualizar, né? Saber o que tá acontecendo e obter mais informação.

Professora: E vocês acham que alguma coisa devia ser feita diferente?

Aline: Acho que não...

Professora: E pensando no uso da tecnologia nesse trabalho... Vocês acham que a tecnologia contribuiu pra esse trabalho? E, se contribuiu, de que forma?

Aline: Bem, eu acho que foi fundamental na busca de informação mesmo. Porque de outro modo acho que eles não iam conseguir não...

Carla: Ia ser difícil a gente ter tanto material impresso assim pra pesquisa, pra levar pra eles...

Mara: E você pode encontrar diferentes dados em um lugar só...

Professora: Então vamos dar uma olhadinha nos trabalhos pra gente avaliar?

(Sessão de Orientação - 08/07/13)

É possível observar, nos dois trechos transcritos, que todas as licenciandas consideraram a atividade adequada para as turmas. No entanto, a professora não explorou o porquê de elas acharem isso. Faltou ainda, na orientação com as quatro licenciandas, perguntar sobre os pontos negativos da atividade e se elas fariam alguma mudança a fim de melhorá-la. Em relação à tecnologia, as licenciandas perceberam que, por meio dela, a atividade proporcionou aos alunos o fácil acesso à informação na língua que eles estão aprendendo.

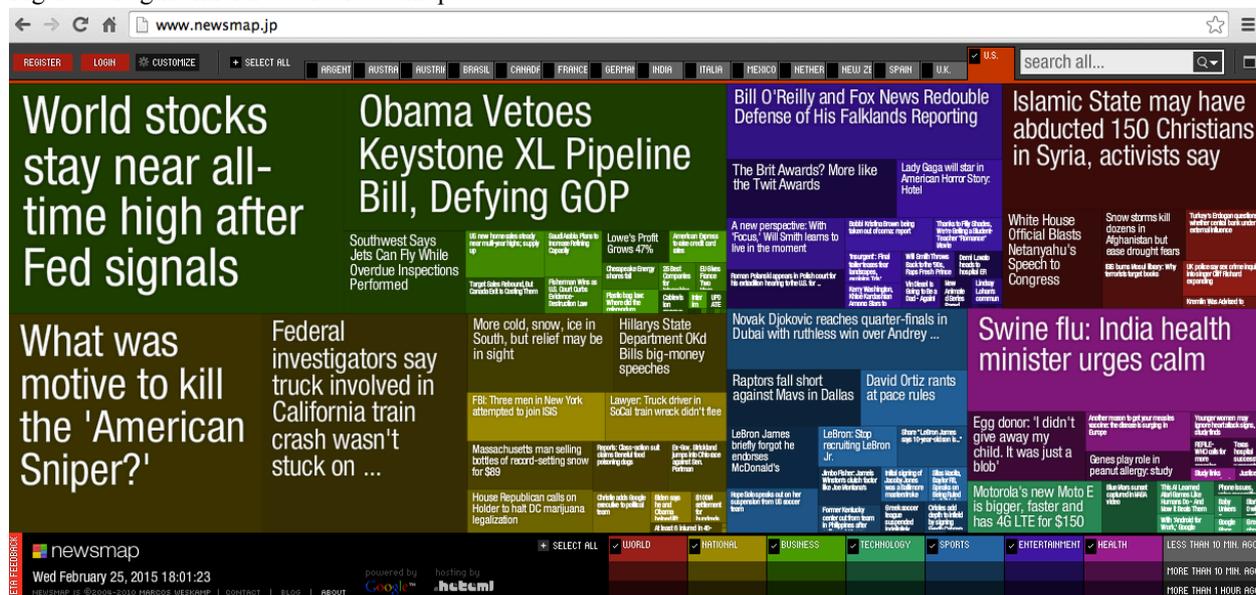
Nessa atividade, portanto, assim como a descrita na seção anterior, as licenciandas atuaram como observadoras durante a realização da atividade. Contudo, um envolvimento maior foi possível após a atividade, quando as licenciandas participaram de um processo de reflexão sobre a atividade e da avaliação dos alunos.

4.2.3. Newsmap: Headlines

Como o foco da oficina do 3º ano era a habilidade de leitura (cf. seção 4.2), algumas aulas foram destinadas às estratégias de criação de hipóteses sobre o texto e inferências de palavras, a partir de manchetes de jornais (*headlines*). Após uma aula de introdução a essas estratégias de leitura, foi proposta aos alunos uma atividade que tinha por objetivo praticar o

seu uso. Para essa atividade, os alunos foram levados ao laboratório de informática durante uma aula e tiveram que acessar o site Newsmap (<http://newsmap.jp>). O Newsmap é um site japonês que mostra diversas manchetes de portais de notícias do mundo inteiro. As manchetes são divididas por categorias (mundo, nacional, negócios, tecnologia, esporte, entretenimento e saúde) através de diferentes cores, como pode ser visto na Figura 7. Ao passar o mouse sobre a manchete, uma caixa é aberta com o início da notícia e, para ler a notícia toda, basta clicar na manchete. O Newsmap reúne notícias de diferentes países como Brasil, Argentina, Austrália, Estados Unidos, Itália etc. Basta clicar no ícone de um país, localizado na parte superior da página, para ter acesso às suas notícias mais recentes e na língua falada no país.

Figura 7. Página inicial do site Newsmap



Fonte: www.newsmap.jp

Após acessar o site Newsmap, os alunos deveriam, em duplas, escolher uma das categorias disponibilizadas, selecionar cinco manchetes daquela categoria e copiá-las para um arquivo (*Word* ou *Power Point*). Na aula seguinte, eles deveriam mostrar as manchetes para os colegas, apresentando suas hipóteses sobre o assunto do texto e as estratégias utilizadas para a inferência de palavras desconhecidas.

As licenciandas não participaram do planejamento dessa atividade, apenas observaram a sua execução. Não houve tempo na sessão de orientação para a reflexão após a realização da atividade. A professora decidiu, portanto, promover a reflexão por e-mail. Na mensagem enviada às licenciandas, a professora justifica por que a discussão será feita on-

line e não presencialmente, descreve a atividade, para que as licenciandas lembrassem do que havia sido feito e, por fim, pede que elas respondam a quatro perguntas, que têm por objetivo que elas reflitam sobre a atividade e sobre o papel da tecnologia naquela situação. Abaixo segue a mensagem enviada:

Olá, meninas

Vocês lembram daquele trabalho do 3º ano realizado no laboratório de informática? Não tivemos tempo de discutir sobre essa atividade em nossas orientações. Também não teremos tempo de discuti-la em nossa próxima orientação, já que estaremos envolvidas com as coparticipações que vocês farão e com o planejamento do segundo trimestre que apresentarei a vocês. Por isso, resolvi promover tal discussão e reflexão de uma outra forma. Abaixo segue um questionário bem simples, com apenas 4 perguntas. Gostaria que pensassem e refletissem um pouco sobre a atividade e respondessem o questionário. Vocês podem incluir as suas respostas no próprio corpo do e-mail. Vocês podem me enviar o questionário até a próxima semana, ok?

Para ajudá-las a lembrar da atividade, retomo aqui a sua proposta. Na aula do dia 20/05, trabalhei em sala de aula o tema “headlines”. Fiz um Power Point com títulos e trechos iniciais de notícias do site www.breakingnewsenglish.com. Fui apresentando cada “headline” aos alunos e levantando hipóteses sobre o assunto do texto. Trabalhei palavras cognatas e estratégias de inferências das palavras desconhecidas. Na aula seguinte, fomos ao laboratório de informática. Em dupla, os alunos deveriam acessar o site www.newsmap.jp, escolher um dos temas (entertainment, health, sports, national, world etc.), selecionar 5 notícias, copiar e colar o título e o trecho inicial de cada notícia em um arquivo Word e me enviar a tarefa por e-mail. Na próxima aula, cada dupla apresentaria as suas notícias de forma similar ao que eu havia feito com eles na aula do dia 20. Eles deveriam mencionar suas hipóteses sobre o assunto do texto e dizer que estratégias utilizaram para inferir as palavras desconhecidas.

Seguem, agora, as questões para reflexão:

- 1) Você acha que a atividade foi adequada à turma? Por quê?*
- 2) O que você achou interessante na atividade? Por quê?*
- 3) O que você acha que deveria ser feito diferente? Por quê?*
- 4) Você acha que a tecnologia favoreceu a realização da atividade? Em caso afirmativo, de que forma?*

Bjos,

Carol

(E-mail - 04/06/13)

Essa mensagem foi enviada a apenas quatro das cinco licenciandas, pois a Tânia não assistia, durante o primeiro semestre de 2013, as aulas do 3o ano. Todas as outras quatro licenciandas responderam a esse e-mail. Em relação à primeira pergunta (Você acha que a atividade foi adequada à turma? Por quê?), as licenciandas tiveram as seguintes respostas:

Achei que foi adequada. Estava de acordo com o nível deles. Eles realmente precisam saber lidar e entender esse tipo textual / gênero para melhor compreensão em futuros estudos, além do próprio vestibular. (Carla, e-mail - 05/06/13)

Sim, porque, apesar de os alunos não terem o mesmo nível de proficiência, no geral, foram capazes de selecionar os "headlines" e de deduzirem o significado deles. Também era uma atividade "séria" no sentido de lidar com assuntos atuais e reais e não textos elaborados para o livro. (Aline, e-mail - 09/06/13)

Achei que a atividade estava adequada ao nível de conhecimento da língua dos alunos. Não lhes foi exigido tradução e sim uma interpretação básica sobre o que uma notícia apresenta. (Mara, e-mail - 10/06/13)

Acredito que sim porque eles conseguiram entender as headlines e os trechos com a ajuda da professora, é claro, que estava guiando os alunos, já que sem nenhuma ajuda acho que seria difícil eles terem o mesmo desempenho. (Carina, e-mail - 12/06/13)

Diferente do que ocorreu no processo de reflexão da atividade descrita na seção anterior, em que a professora não explorou a razão de as licenciandas considerarem a atividade adequada, dessa vez elas foram levadas a justificar suas opiniões.

Para a segunda pergunta (O que você achou interessante na atividade? Por quê?), as licenciandas apontaram as seguintes respostas:

Achei legal a liberdade que os alunos tiveram em escolher os assuntos e matérias mais interessantes na visão deles. Mesmo não tendo feito o que foi pedido (na minha visão e opinião), a professora acabou trabalhando com o vocabulário e inferências no final, o que os forçou a pensarem um pouco mais. (Carla, e-mail - 05/06/13)

Completando a resposta da pergunta 1, acho interessante o fato de os alunos terem contato com material real, que mostra a língua no uso do cotidiano. Foi apropriado a liberdade que os alunos tiveram de poder selecionar o artigo que eles se simpatizavam. Achei bom o contato que os alunos tiveram com a internet (embora um pouco lenta) porque mostra para eles como podem usá-la como ferramenta para aprimorar o inglês. Também é interessante o sentimento de inclusão, porque eles tiveram contato com um site japonês visitado por pessoas de todo o mundo. (Aline, e-mail - 09/06/13)

Gostei muito da atividade, pois os alunos tiveram a oportunidade de trabalhar com a língua em uso e de trazer para sala de aula temas de conhecimento geral. O que proporcionou aos alunos trabalharem, mesmo que de maneira rápida, um breve contato com a experiência de interdisciplinaridade. (Mara, e-mail - 10/06/13)

Achei interessante que eles aprenderam que existem outras maneiras de saber o significado sem procurar em dicionários ou tradutores online. Foi interessante também que eles se empenharam em procurar entender o que significavam as palavras para poder explicar para os colegas. (Carina, e-mail - 12/06/13)

As licenciandas demonstraram ter gostado da atividade e apontaram diferentes pontos positivos a respeito dela, como a possibilidade de os alunos escolherem os temas que lhes agradassem, o contato com textos autênticos e atuais em inglês, a possibilidade de os alunos

verem a internet como uma ferramenta para estudar a língua e a aprendizagem de estratégias de inferência de significado.

A terceira pergunta (O que você acha que deveria ser feito diferente? Por quê?), que buscava uma possível reconstrução da atividade, teve as seguintes respostas:

Eu teria insistido um pouco mais na formatação e apresentação dos headlines, assim como a pontuação e rigor da avaliação. Achei que eles, no final, não deram muita atenção, trouxeram seus respectivos textos e traduziram apenas, sem fazer qualquer menção ao texto ou recursos estilísticos e/ou discursivos utilizados. (Carla, e-mail - 05/06/13)

Não consigo pensar em alguma mudança. Talvez deixar o aluno escolher e analisar uma "headline" na aula e deixar o restante para fazer em casa. (Aline, e-mail - 09/06/13)

Bom, achei a atividade bem interessante. Só não vi muito envolvimento dos alunos na apresentação da atividade. Talvez se chamássemos mais atenção para a forma em que esse exercício deveria ser apresentado os grupos se mostrariam mais participativos. (Mara, e-mail - 10/06/13)

Se a proposta não fosse que eles procurassem as palavras que eles não sabiam em ferramentas de tradução, talvez eles não deveriam ter podido levar pra casa ou procurar as respostas em casa, já que eles deveriam inferir pelo contexto e não pesquisar as respostas. (Carina, e-mail - 12/06/13)

As licenciandas não mostram explicitamente como mudariam a atividade, mas criticam a apresentação dos alunos e o fato de alguns terem usado o dicionário em casa em vez de tentarem inferir o significado das palavras. Entendo que a sugestão delas é que as orientações sobre a proposta da tarefa sejam mais claras e que, talvez, um modelo do que é esperado dos alunos fosse fornecido a eles. Tais sugestões são relevantes e devem servir para qualquer atividade.

Finalmente, para a quarta pergunta (Você acha que a tecnologia favoreceu a realização da atividade? Em caso afirmativo, de que forma?), as licenciandas enviaram as seguintes respostas:

Na verdade, só um pouco. Os alunos demoraram muito para escolherem os headlines, além de se distraírem com o uso da internet. Muitos se utilizam desta ferramenta horas por dia, mas poucos a utilizam para fins educativos/escolares de fato. (Carla, e-mail - 05/06/13)

Sim, por fornecer o material de pesquisa; tornar a atividade diferente, além da sala de aula e, como mencionei, por mostrar como usar a internet como ferramenta de estudo, modo de expor o aluno a informação. (Aline, e-mail - 09/06/13)

Acredito que a tecnologia como ferramenta sempre pode nos ajudar a criar atividades mais dinâmicas e interessantes para nossos alunos. De repente, se a professora simplesmente

tivesse trazido recortes de jornal para os alunos trabalhassem com os "headlines", isso não motivaria eles em se envolverem na atividade. (Mara, e-mail - 10/06/13)

Sim. Sem ela a atividade poderia ser feita, mas não teria o mesmo desenvolvimento e talvez o mesmo resultado, uma vez que os alunos não teriam a mesma quantidade de informações simultâneas que eles têm com acesso a internet. (Carina, e-mail - 12/06/13)

As licenciandas apontam a internet como um importante recurso de pesquisa e veem o seu uso para tornar a aula "diferente" e interessante para o aluno. Algumas comparam como seria a mesma atividade sem o uso da tecnologia e concluem que o acesso à quantidade de informações e, talvez, o envolvimento dos alunos seria reduzido. A licencianda Carla, no entanto, não consegue ver os benefícios da tecnologia para essa atividade e a acusa por causar uma distração nos alunos. De fato, a internet pode ser um fator que causa distração nos alunos, mas a professora buscou fazer com que ela visualizasse os aspectos positivos do uso da tecnologia para aquela atividade, enviando-a a seguinte mensagem:

Vc não acha que a tecnologia serviu para que os alunos tivessem acesso a diferentes notícias? A mesma atividade poderia ter sido realizada sem a internet. Eu poderia ter levado revistas para que eles escolhessem as notícias. No entanto, seria mais difícil eles selecionarem as notícias e organizarem de forma que os outros alunos pudessem ter acesso tb (já que eu não deixaria eles recortarem as revistas). Outra limitação seria o fato de eu não ter revistas em inglês atuais para fazer a atividade. O que vc pensa sobre isso? (Professora, e-mail, 05/06/13)

A mensagem da professora justificando a decisão por usar a tecnologia para aquela atividade parece ter levado a licencianda a perceber a possibilidade de acesso à informação gerada pela internet. Em resposta, a licencianda afirma:

Sim, diferentes notícias, contextos e aspectos culturais e linguísticos... pensando bem, não me lembrei disto na hora. Tem toda a razão. (Carla, e-mail, 07/06/13)

Nessa forma de reflexão sobre a atividade, não houve interação entre as licenciandas, já que cada uma enviou sua mensagem apenas para a professora. Dessa forma, as licenciandas não tiveram acesso às opiniões das colegas e a professora não deu nenhum retorno a elas sobre aquela discussão, com exceção da mensagem enviada para a Carla. Se a professora tivesse pedido para que elas respondessem à mensagem com cópia para todas, a discussão poderia ter sido mais rica e mais parecida com as discussões realizadas nas sessões de orientação.

Assim como as duas atividades descritas anteriormente, as licenciandas atuaram apenas como observadoras durante a realização dessa atividade. Após a sua realização, as

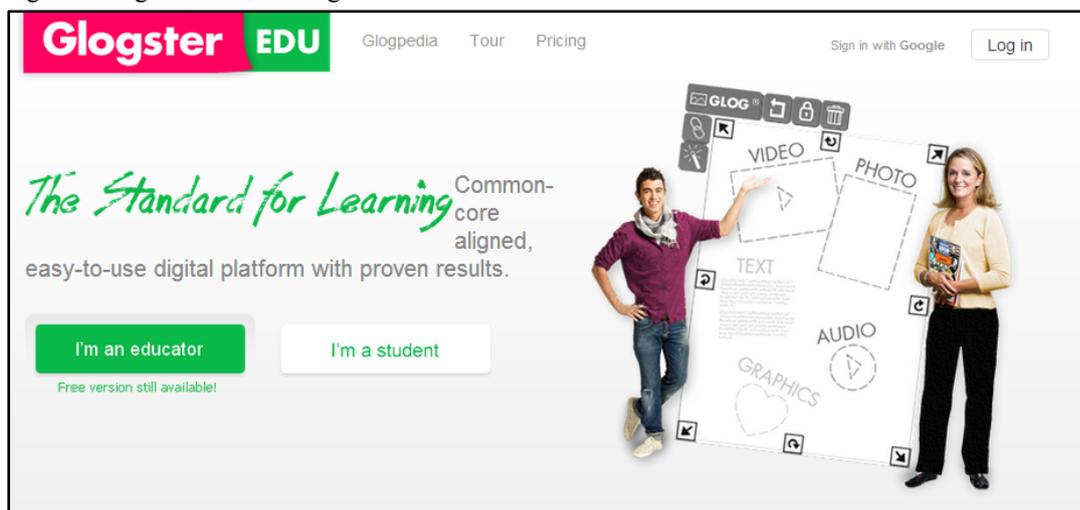
licenciandas foram levadas a refletir sobre a atividade, mas dessa vez, através de e-mail e de forma individual.

4.2.4. Glogster: Traffic Campaign

Uma das unidades do livro utilizado com o 8º ano tratava do tema "transportes" e tinha como tópico gramatical o modal *can / can't* para falar sobre regras. Durante as aulas, foram discutidos alguns problemas de trânsito no país. Para consolidar o que foi aprendido e discutido ao longo da unidade, a professora propôs a seus alunos a criação de uma campanha de trânsito. A campanha deveria focar em uma questão específica, como, por exemplo, uso do cinto de segurança, respeito às leis de trânsito, bebida alcoólica e direção. Para isso, os alunos deveriam criar um pôster utilizando o Glogster EDU (<http://edu.glogster.com/>).

O Glogster EDU é um tipo de rede social que permite a criação de pôsteres interativos, chamados *Glogs*. Ele é uma versão do Glogster (www.glogster.com) que foi lançado para ser utilizado em ambiente educativo. Para a criação dos pôsteres, é possível inserir textos, imagens, fotografias, áudios em MP3 e efeitos especiais. Os pôsteres podem ser compartilhados com outras pessoas e podem ser exportados e guardados em outros formatos. Para a utilização da ferramenta é necessário um cadastro gratuito para a criação de usuário. A figura 8 mostra a página inicial do Glogster EDU.

Figura 8. Página inicial do Glogster EDU



Fonte: <http://edu.glogster.com/>

Para a realização dessa atividade, os alunos receberiam um *handout* com instruções que seriam lidas em sala de aula e, em seguida, seriam levados ao laboratório de informática. Eles seriam divididos em duplas e teriam dois tempos de aula (de 50 minutos cada) para a

tarefa. Com a turma 18A, houve muitos problemas técnicos durante a realização da atividade: o site demorava a abrir ou não abria corretamente, as opções de inserir imagens não funcionavam corretamente e a conexão estava muito lenta. Os alunos precisaram ainda se reorganizar em grupos de três, já que não havia um número suficiente de computadores funcionando para que eles trabalhassem em duplas. Por terem perdido muito tempo com os problemas técnicos, os alunos que não conseguiram terminar o pôster durante a aula receberam um prazo para finalizá-lo em casa. Já com a turma 18B, além dos mesmos problemas técnicos acontecidos com a outra turma, o laboratório de informática esteve sem acesso à internet em duas aulas que seriam dedicadas a essa tarefa. Como era preciso fechar as notas para o trimestre, a professora pediu que os alunos fizessem o pôster da atividade em casa, utilizando a ferramenta que desejassem, e o entregassem impresso.

A proposta da atividade foi explicada com um pouco de antecedência para as licenciandas. Na orientação com a Tânia, foi possível, além de explicar a proposta da atividade, manusear a ferramenta, como apontado no registro da sessão de orientação:

Como estávamos na sala de computadores que há dentro da sala de professores, entrei no site da ferramenta e disse que aprenderíamos juntas a utilizar o Glogster, pois apesar de já ter usado com os meus alunos no ano anterior, não me lembrava bem de como funcionava. A conexão estava muito devagar e, enquanto o site carregava, sugeri que discutíssemos sobre a aula da 18A que ela havia assistido naquele dia. [...] Voltamos então ao Glogster. Ela não conseguiu criar um login no Glogster, pois ao criar um nome de usuário, o site ficava checando eternamente a disponibilidade para o usuário que ela havia escolhido. Entrei, então, com o meu login. Tive um pouco de dificuldade para utilizar a ferramenta, pois havia um ano que eu não utilizava e me parecia que algumas coisas haviam mudado. Tentamos criar um pôster com imagem e texto. Conseguimos, com um pouco de dificuldade. Depois ficamos pensando em como divulgaríamos os trabalhos (como os outros alunos poderiam ter acesso aos trabalhos dos colegas) e como eu teria acesso aos trabalhos posteriormente para avaliá-los. Descobrimos que há uma opção de compartilhar, tanto no Facebook, quanto no e-mail. Então, decidimos que pediremos que eles compartilhem o pôster deles em seus faces e enviem também para o meu e-mail. Perguntei à licencianda se ela achava que deveríamos criar um passo-a-passo do uso do Glogster para os alunos. Ela disse que achava que não era necessário, que eles conseguiriam se virar. No entanto, depois da orientação, achei melhor criar um "guideline" para os alunos, com explicações tanto sobre o tema / conteúdo do trabalho quanto sobre o uso da ferramenta, já que eles ainda estão no 8º ano e, geralmente nessa idade, ainda precisam de um certo auxílio para as tarefas.

(Sessão de Orientação - 16/05/13)

A transcrição mostra que a professora não se preocupa em dizer à licencianda que não possui conhecimentos tecnológicos avançados. Ela busca, inclusive, usar a tecnologia durante a orientação com a licencianda e propõe que elas "aprendam juntas" a manusear a ferramenta. Apesar dos problemas técnicos, a professora não desiste de tentar usá-la. Por falta de tempo,

o mesmo não pôde ser feito com as outras licenciandas. A professora enviou, então, um e-mail para as licenciandas com as instruções da atividade e pediu que elas tentassem usar a ferramenta em casa para que, durante a realização da atividade com os alunos no laboratório de informática, elas também pudessem auxiliá-los tanto quanto ao conteúdo da tarefa, como em relação ao uso do Glogster.

Oi, meninas

Na próxima segunda, a turma 18B já começará a fazer o projeto do primeiro trimestre no laboratório de informática. Como não deu tempo de conversarmos sobre o projeto antes, aqui seguem algumas informações.

Os alunos deverão criar um pôster de uma campanha de trânsito. Cada dupla deverá escolher um tema para a campanha (cinto de segurança, capacete, celular ao volante, etc.). No pôster, eles deverão utilizar tópicos trabalhados em sala de aula (have to, can't, too, not enough, e os adjetivos fast, dangerous, etc.).

A ferramenta utilizada para a criação do pôster será o Glogster. Queria ter mexido na ferramenta com vcs durante a nossa orientação, mas acabou não dando tempo. O Glogster permite que os alunos enviem o pôster para o Facebook deles e para o meu e-mail também.

Gostaria que vocês dessem uma olhada no site para ver como funciona (é preciso fazer um cadastro) e tentassem criar um pôster-teste. Dessa forma, vcs também poderão auxiliar os alunos durante a realização da tarefa. O site é www.glogster.com.

Bjos e até segunda!

(Professora, e-mail, 17/05/13)

Embora a professora não tenha pedido, algumas licenciandas criaram suas próprias campanhas no Glogster para testar a ferramenta e enviaram o link por e-mail. Os links foram retirados das mensagens reproduzidas abaixo para que as identidades das participantes não fossem reveladas, já que o nome do usuário aparece no link.

Boa noite, professora

Envio o teste que fiz no site Glogster. Tentei criar um poster sobre mensagens de celular e direção. Ainda não aprendi usar o site muito bem e vou continuar meus testes durante o final de semana.

Bjos

(Mara, 18/05/13)

Fiz um e achei bem divertido! Aí vai o link!

(Carla, 19/05/13)

Olá, Carol

Enviei o poster pelo próprio Glogster (em "send to a friend") e estou mandando o link também.

Até quarta!

(Aline, e-mail - 20/05/2013)

Após a realização da atividade, a professora buscou discutir sobre ela com as licenciandas durante uma sessão de orientação. Houve uma discussão na orientação com a Tânia e uma discussão na orientação com as outras quatro licenciandas. A discussão com a Tânia é a que segue:

Professora: Pensando naquele projeto do Glogster do 8o ano... Pensando tanto na turma A quanto na turma B... Você acha que a proposta da atividade foi adequada para a turma?

Tânia: Acho. Acho que era exatamente isso que eles estavam estudando. O vocabulary inserido nessa parte de trânsito e rules - can e can't.

Professora: Então o tema tinha a ver com o que eles estavam estudando...

Tânia: Exatamente.

Professora: E a criação de um poster, de uma campanha, você acha que também estava adequado para a idade deles?

Tânia: Acho.

Depois de perguntar sobre a adequação da atividade para a turma, a professora pergunta sobre os aspectos positivos e os negativos, tentando levar a licencianda a uma possível reconstrução da atividade.

Professora: E o que você achou de interessante? O que você aponta como positivo na atividade?

Tânia: Aspectos positivos... o fato deles terem que produzir, deles terem que criar.... A parte criativa, entendeu? Eu acho isso muito interessante. E também eles terem a oportunidade de escolha. "Ah, eu quero criar uma campanha sobre seatbelt, quero criar uma campanha sobre a importância do helmet". Eu achei isso bem interessante.

Professora: E quais foram os aspectos negativos desse trabalho e o que você mudaria? O que você acha que deveria ser feito diferente?

Tânia: Negativo... Eu acho que... Na verdade, não é nem culpa da proposta, né? O aspecto negativo foi o fato da rede em si não estar cooperando com o trabalho. Então isso acaba desestimulando os alunos, eu acho. Porque não consegue, caiu, não salvou, não está conseguindo fazer nesse computador. Então eu acho que isso interfere um pouco na dinâmica do processo e até na vontade dos alunos. Mas fora isso, eu acho que não teria nada para mudar. Eu achei uma proposta bem interessante.

A professora concorda com a licencianda e lamenta o fato de ter tido alguns problemas de ordem técnica durante a realização da atividade:

Professora: Eu também fiquei muito frustrada. Teve um dia que eu saí da aula com vontade de chorar...

Tânia: E frustra os alunos também, né?

Professora: Pois é. E nós até testamos antes, pra gente não ter surpresa ali na hora, né? Mas eu deveria ter testado lá no laboratório de informática, em todos os computadores, porque nós usamos o computador daqui da sala dos professores na hora do teste.

Tânia: Mas às vezes é uma coisa que você nem imagina, né. O problema é da conexão.

Professora: Acabou que eles só conseguiram fazer porque fizeram em casa, onde a conexão com certeza é melhor do que aqui na escola.

Por fim, a professora tenta fazer a licencianda refletir sobre o papel da tecnologia, a fim de ela perceber algumas de suas potencialidades para o ensino.

Professora: E a minha última pergunta é: você acha que a tecnologia, de alguma forma, ajudou na realização desse trabalho e por quê?

Tânia: Eu vejo mais a tecnologia como um estimulador. Porque eles ficam mais envolvidos no projeto. Ou bem ou mal, é uma geração que está em contato com a tecnologia desde que nasceu. Então, exatamente essa interação deles com a tecnologia, que é maior que a minha, que é maior que a sua e que é menor do que essa nova geração. Eu acho que isso tudo serve como um estimulador da aprendizagem. Então, quanto mais a gente pode envolver e conseguir combinar a aprendizagem deles com a tecnologia em si, melhor.

(Sessão de Orientação - 13/06/13)

Observa-se que a professora busca seguir aquele roteiro de reflexão - pensar sobre a adequação da atividade, sobre seus aspectos positivos e negativos e sobre o papel da tecnologia. A licencianda destaca o desenvolvimento da criatividade dos alunos através da produção de material com o uso da língua. Ela ressalta também o possível desestímulo dos alunos por conta dos problemas técnicos com a ferramenta. Apesar da frustração da professora com esses problemas durante a realização da atividade, a licencianda não demonstra resistência em usar a tecnologia, mas encara tais problemas como naturais, que podem acontecer com o professor, assim como quaisquer outros. A licencianda vê ainda o uso da tecnologia como uma forma de se aproximar da realidade do aluno, já que isso faz parte do cotidiano deles.

Na orientação com as outras licenciandas, a professora busca fazer as mesmas perguntas para reflexão. Ela inicia perguntando se as licenciandas viram os trabalhos dos alunos e retoma o problema técnico que havia acontecido durante a realização da atividade com as turmas.

Professora: Eu mandei os trabalhos dos alunos pra vocês por e-mail, vocês viram?

[...]

Professora: Em relação ao trabalho do Glogster, que a princípio eu faria com as duas turmas, na verdade, só deu pra usar o Glogster com a 18A. Com a 18 B, como deu aquele problema, eu dei a opção de usar outra ferramenta, ou fazer em papel mesmo. Mas acho que duas duplas fizeram com o Glogster e me mandaram por e-mail da 18B. Conseguiram. Fizeram em casa. O resto me entregou impresso. Então vamos pensar na turma 18A. Eles acabaram fazendo o resto em casa. Eles conseguiram fazer alguma coisa aqui na escola, mas não deu tempo de terminar tudo e eles terminaram em casa e me mandaram por e-mail. E os computadores daqui, acho que só uns dois estavam abrindo o Glogster. Então primeiro eu queria saber se vocês acharam que a atividade do Glogster foi adequada a eles, pra turma deles.

Carla: Eu achei, porque mexeu com tecnologia, imagens, animações. Eu acho que foi bem interessante para eles, ou seja, eu acho que eles se interessaram apesar das dificuldades.

Mara: É um ambiente que eles estão acostumados, assim a tecnologia em geral, a internet. Eles têm muita facilidade em mexer com o computador. Então eu acho muito interessante trazer isso pra sala de aula. Foi uma proposta que você conseguiu usar o inglês, a matéria que eles estavam dando, e, ao mesmo tempo, usar a tecnologia, que é uma coisa que eles gostam.

Aline: Só que é arriscado, né? Eu acho arriscado, assim, pela condição que eles têm. Porque tem que ter o equipamento funcionando, né? Mas eu achei a proposta bem legal.

Professora: Pensando só na proposta, sem pensar no processo, em relação ao conteúdo e ao tipo de produção que eles tinham que realizar, que era o pôster de uma campanha...

Carina: Foi muito bom. Eu acho que eles se empenharam muito.

Em seguida, professora busca fazer com que as licenciandas pensem nos pontos positivos e nos pontos negativos da atividade, como havia feito na orientação com Tânia:

Professora: O que vocês acham que foi interessante nessa proposta?

Mariana: O fato de eles buscarem imagem na internet...

Carla: Usarem o vocabulário que eles aprenderam e buscarem outro vocabulário também...

Professora: E quais são os aspectos negativos que vocês puderam ver?

Carina: Só o funcionamento da internet, que você depende da internet pra isso.

Mara: Mas isso é uma coisa que você não pode controlar, né? Infelizmente....

Finalmente, a professora foca no papel da tecnologia na realização da atividade e pergunta o que as licenciandas acharam da ferramenta que passaram a conhecer – Glogster.

Professora: Assim... o mesmo trabalho na 18B foi feito em papel, né? Mas aí qual foi o papel da tecnologia aí? Vocês acham que a tecnologia contribuiu ou não nessa atividade?

Carina: Mas mesmo os que fizeram em papel procuraram na internet pra fazer em casa. Teve umas meninas que fizeram um print da tela do celular pra fazer o trabalho. Então mesmo os que fizeram cartaz usaram a tecnologia.

Professora: E o que vocês acharam dessa ferramenta, do Glogster?

Aline: Eu achei o Glogster útil também pra gente como professor, porque às vezes você quer fazer uma apresentação e bota o Power Point. Mas o Glogster tem lá o movimento, dá pra colocar vídeo.

Mara: Tem mais interatividade, né?

Professora: Você acha que dá pro professor usar também, né?

Mara: Dá pra montar uma aula, né?

Carla: Trabalhar bem com o visual...

Carina: E é o que chama a atenção deles, né? Sair do preto e branco, do quadro...

Aline: E fica tudo acessível num lugar, né?

Mara: E é legal porque mexe com umas coisas que eles estão acostumados, tipo o Facebook.

Carla: Teve uma aluna que quando você disse que podia postar do Facebook, ela disse "tá doida que eu vou postar no Facebook!". Mas eu postei o meu, aquele que eu fiz como teste!

Professora: Ah, mas é porque na idade deles tudo é pagar mico!

Mara: É. Mas é bom que eles ficam sabendo que dá pra postar no Facebook e eles podem usar o Glogster pra fazer outra coisa também e postar no face. Eles podem produzir outro material.

Professora: Foi uma forma deles conhecerem uma ferramenta nova, né? Que pode ser útil para outras coisas.

Carla: Sim. Eles podem usar para outras disciplinas, para outras finalidades, fora da escola.
(Sessão de Orientação – 17/06/13)

Durante o processo de reflexão, as licenciandas demonstraram ter gostado da atividade, por fazer com que os alunos usassem a língua de forma mais livre e por se aproximar da realidade deles, principalmente por usar a tecnologia. Uma das licenciandas

destaca o fato de que a tecnologia foi usada mesmo em atividades que foram entregues em papel. As licenciandas demonstraram ter gostado da ferramenta e conseguiram visualizar seu uso para além dessa atividade, como um recurso para o próprio professor e como uma ferramenta que pode ser usada pelos alunos em outras situações. As alunas apontam os problemas técnicos como um aspecto negativo da atividade. A licencianda Aline demonstra até um certo receio em confiar na tecnologia, apontando-a como um risco. No entanto, assim como a Tânia, percebe-se que as outras licenciandas encaram tal problema como algo natural e não como uma barreira que impeça a realização de atividades com o uso da tecnologia.

Nessa atividade, apesar de as licenciandas não terem participado do planejamento de sua proposta, elas foram além da observação. Elas foram introduzidas à ferramenta e puderam aprender sobre seu funcionamento com antecedência. Durante a realização da atividade, elas ajudaram a professora a monitorar os alunos, tirando dúvidas - técnicas e pedagógicas - quando solicitadas. Após a atividade, as licenciandas refletiram sobre ela, juntamente com a professora, durante uma sessão de orientação.

4.2.5. Breaking News: Discourse Markers

Essa atividade, realizada com o 3º ano, envolvia a habilidade de leitura e foi realizada com o apoio do site *Breaking News English* (<http://breakingnewsenglish.com/>). Esse site, voltado para professores de inglês, publica, a cada dois dias, um texto sobre uma notícia recente com exercícios sobre ele. Os textos publicados são curtos – dois parágrafos – e resumem uma notícia divulgada em diferentes jornais on-line. Ao entrar no site, é possível visualizar os textos mais recentes, como visto na Figura 9. Também pode-se clicar em uma das oito categorias de textos: negócios, meio ambiente, saúde, assuntos polêmicos, estilo de vida, celebridades, tecnologia e mundo.

Figura 9. Página inicial do site Breaking News English

Breaking News English
 FREE, Interactive & Printable English Lessons in 7 LEVELS
 26-Page Handouts | 2-Page Mini-Lessons | 30+ Online Activities & Quizzes
 5-Speed Listening | Multi-Speed Reading | Dictation
 Current Events | ESL | EFL | Topical Lessons | General English | All Skills

1,866 FREE Lessons - April 7th, 2014

Nigeria becomes Africa's biggest economy
 7th April - "Harder"
 Nigeria has changed the way it measures its gross domestic product. It is the first time the continent's most populous nation
 Level 4 Level 5 Level 6 ALL

Turkey court says Twitter helps free speech
 5th April - "Easier"
 A court in Turkey has said the country's Twitter ban prevents free speech. It said that blocking Twitter takes away people's right to ...
 Level 0 Level 1 Level 2 Level 3 ALL

7 portions of fruit & vegetables a day best
 3rd April - "Harder"
 For many years, the nutrition message has been "five a day" - the recommendation that five portions of fruit and vegetables are enough...
 Level 4 Level 5 Level 6 ALL

People want drivers to park cars on roads
 1st April - "Easier"
 Many people in England are angry that drivers park their cars on the pavements. Cars that are on the pavement block people from ...
 Level 0 Level 1 Level 2 Level 3 ALL

Fonte: <http://breakingnewsenglish.com/>

Após algumas aulas sobre marcadores discursivos, foi proposta uma atividade que tinha por objetivo verificar a compreensão dos alunos sobre esse conteúdo. Para isso, os alunos deveriam buscar 5 marcadores de discurso em uso. Tais marcadores deveriam ser encontrados em textos do *Breaking News English*. Além de identificar os marcadores, os alunos deveriam indicar o sentido expresso por ele (contraste, adição, consequência etc.), a relação do marcador com as orações que ele estava conectando e apontar um outro marcador discursivo que pudesse ser usado para substituir aquele empregado no texto. Para evitar que os alunos utilizassem os mesmos textos, cada dupla deveria escolher uma das oito categorias de textos oferecidas pelo site. O trabalho deveria ser impresso e entregue à professora.

A ideia de uma proposta de atividade sobre marcadores discursivos com o uso da tecnologia foi apresentada às licenciandas com bastante antecedência, durante uma sessão de orientação. Nesse momento, as licenciandas foram convidadas a participar do planejamento da atividade, como mostra o registro da orientação:

Quanto ao 3º ano, disse às licenciandas que pretendo trabalhar com questões de vestibular no 2º trimestre. Disse também que pretendo reservar algumas aulas para trabalhar especificamente com marcadores discursivos, conteúdo importante para um curso de leitura. Disse que queria fazer algum trabalho no laboratório de informática sobre esse

assunto com os alunos. Pedi sugestões a elas. Disse que, a princípio, tinha pensado em pedir para eles pesquisarem trechos de textos em que houvesse marcadores discursivos, indicarem a ideia expressa pelo marcador e as ideias presentes no texto. As licenciandas ofereceram algumas sugestões, tais como: pedir aos alunos para citarem outros marcadores que poderiam ser substituídos pelo que aparece no trecho; afinilar a busca ou o tema dos textos para que eles não peguem qualquer tipo de texto, sobre qualquer assunto.

(Sessão de Orientação - 10/06/13)

Na orientação da semana seguinte, a professora tornou a discutir o planejamento dessa atividade com as licenciandas e mostrou que as sugestões oferecidas por elas foram levadas em consideração.

Professora: Então, daqui a pouco, no 3º ano, eu vou ter que começar a trabalhar com provas de vestibular, já que eles me disseram que já tem prova da [nome de uma universidade pública] em agosto. Só que antes de começar a trabalhar só com as provas, eu queria fazer uma atividade sobre marcadores discursivos, que é um conteúdo muito importante pro inglês instrumental, pra leitura. Acho que eu já comentei isso com vocês, né?

Mara: Sim... Você disse que queria fazer uma atividade que eles procurassem na internet os marcadores.

Professora: Pois é, eu pensei em algo pra eles pesquisarem os marcadores sendo usado, num contexto, em textos na internet. Ai eles tinham que me dizer qual é a ideia daquele marcador discursivo, quais são as ideias que ele está conectando, qual outro marcador discursivo poderia ser usado ali, pra substituir aquele... Qual era a ideia ali naquele texto, se eles entenderam... A gente ficou pensando se eles iam procurar no Google os textos, mas aí seriam textos sobre qualquer coisa, ia ficar muito amplo, sei lá que tipo de textos eles iam pegar... Ai uma ideia foi de pedir pra eles procurarem só naquele site Breaking News English, que lá são assuntos relevantes, são notícias... E aí eles não iam procurar em qualquer lugar, e cada aluno procuraria três marcadores discursivos - pode ser em três textos diferentes, ou no mesmo texto, se ele achar. Porque acho até que você falou "Ah, não é melhor refinar essa busca, senão eles vão pegar qualquer coisa?". Então eu pensei nesse site... Até porque os textos são curtos e não são tão difíceis pra eles.

Carla: É... eu acho que especificar um pouco mais torna a atividade mais elaborada.

Professora: Então vocês acham melhor indicar o local pra eles procurarem, né?

Mara: É...

Professora: Então, se a gente quiser ser mais específico ainda, pra não ter problema de eles escolherem o mesmo texto do outro... não sei se vocês repararam, mas nesse site você pode escolher os textos por tópicos, por assunto. Tem business, tem health, tem environment... Então a gente pode fazer isso... Cada dupla escolhe um tema e procura textos daquele tema. Agora, não sei se vale a pena pedir pra eles apresentarem oralmente pra todo mundo...

Carla: Não sei se vale a pena... Acho que eles podem chegar lá na frente e ficar traduzindo tudo...

Mara: E também eles podem falar do mesmo marcador que o outro grupo já usou e ficar meio repetitivo...

Professora: É, talvez seja melhor pedir para eles entregarem por escrito mesmo, sem precisar apresentar. Peço impresso, com capa, pra eles capricharem...

(Sessão de Orientação - 17/06/13)

Observa-se, nesse segundo momento de planejamento, que a professora pede a opinião das licenciandas a fim de decidir como a atividade será realizada e, sobretudo, leva em consideração tais opiniões, valorizando, assim, suas contribuições.

A professora retomou o planejamento dessa atividade em uma outra orientação, em que, finalmente, elaboraram juntas as orientações para os alunos.

Professora: Sobre aquela atividade do 3o ano dos marcadores discursivos, eu ainda não elaborei as orientações para eles, mas a gente pode pensar nisso agora... vocês podem me ajudar a criar... Mas cada dupla buscaria na internet alguns textos com marcadores discursivos... e aí os textos seriam daquele site Breaking News English, porque se deixasse eles procurarem em outro lugar poderia ficar, sei lá, muito aberto, né? Não sei que tipo de texto eles iam achar e ali é uma coisa mais selecionada, né? Aí eu não lembro se a gente chegou a discutir se cada dupla procuraria por tipo de marcador...

Carina: Mas eu acho que por tipo seria mais difícil... porque eu tava procurando e achei muito difícil...

Professora: É... então a gente pode pedir para que eles achem 4 ou 5 marcadores discursivos diferentes nos textos. Então eles podem achar um em cada texto, dois em um texto só... Aí eles vão marcar o marcador discursivo...

Carla: Vai explicar o significado, né?

Professora: É. Vai dizer qual é a ideia expressa naquele marcador, se é contrast, se é addition, se é consequence, vai indicar um outro marcador que poderia ser usado no lugar daquele e vai indicar a ideia expressa mesmo no texto... aí ele tem que ler a frase anterior e a frase em que o marcador aparece, explicar qual é a ideia ali naquele contexto... escrever em português mesmo. E aí acho que eles conseguem fazer isso em uma aula.

(Sessão de Orientação - 05/08/13)

Mais uma vez, a professora leva em consideração as opiniões das licenciandas - nesse caso, da Carina. Além disso, ela pede que as licenciandas elaborem as orientações para os alunos junto com ela, o que é feito durante a sessão de orientação. Durante a realização da atividade no laboratório de informática, as licenciandas ajudaram a professora na monitoramento dos alunos, tirando suas dúvidas sempre que solicitadas. Como os alunos não tiveram tempo de terminar o trabalho durante a aula, eles puderam terminar em casa. Na aula

seguinte, os alunos entregaram o trabalho impresso para a professora, que corrigiu sozinha, sem a participação das licenciandas. Na verdade, até mesmo a reflexão sobre a atividade, que a professora costumava fazer após a sua realização, não foi feita durante as orientações seguintes por falta de tempo. Com tantos outros assuntos para dar conta com as licenciandas, a professora acabou esquecendo de propor uma forma de reflexão alternativa, através do e-mail, por exemplo, como foi feito com a atividade Headlines: Newsmag (cf. subseção 4.2.3).

Nessa atividade, portanto, as licenciandas participaram de seu planejamento, que ocorreu em três sessões de orientação, e ajudaram no monitoramento dos alunos durante sua realização. Não houve, porém, uma reflexão posterior sobre a atividade e nem a participação das licenciandas na avaliação dos alunos.

4.2.6. Discussion Forum: Mandela

Um dos temas trabalhados com o 1º ano foi o de "personalidades históricas". A proposta dessa atividade era, após assistir ao filme "Mandela: Luta pela liberdade", participar de um fórum de discussão na plataforma Moodle sobre Nelson Mandela. Os alunos assistiriam ao filme durante algumas aulas e, em uma aula seguinte, iriam para o laboratório de informática para iniciarem a atividade. Os alunos teriam um prazo para fazer mais postagens de casa.

Apesar de a ideia do fórum de discussão sobre o filme ter sido da professora, esta atribuiu o planejamento, a preparação da atividade e sua execução (mediação do fórum) às licenciandas. Elas souberam com antecedência da responsabilidade que teriam, durante uma sessão de orientação.

Disse que também passaria o filme "Mandela: luta pela liberdade". Pedi para que elas assistissem o filme em casa pois elas seriam responsáveis por criar e mediar um fórum de discussão no Moodle sobre o filme.

(Sessão de Orientação - 10/06/13)

Na orientação seguinte, a professora tornou a lembrá-las sobre o assunto. Dessa vez, ela levou o DVD para que as licenciandas soubessem o filme que os alunos assistiriam e, por consequência, sobre o qual o fórum de discussão deveria ser. A professora também se propôs a emprestar o DVD, caso elas não conseguissem alugá-lo, e estabeleceu o prazo em que elas deveriam entregar a atividade preparada.

Professora: Eu propus que vocês ficassem responsáveis pelo fórum de discussão, lembram? Por criar e mediar. E aí o fórum tem que estar pronto daqui a 5 aulas. Esse aqui é o filme

“Mandela - Luta pela liberdade”. Ele é de 2009, não é tão antigo. Eu queria que vocês alugassem e vissem em casa, pode ser? Ou, se vocês tiverem dificuldade em achar, eu posso emprestar pra vocês. Aí no dia 1º de julho vocês têm que estar com ele pronto, que a gente vai colocar no Moodle, juntas. E no dia 4 eu levo os alunos pro laboratório de informática pra verem a tarefa.

(Sessão de Orientação - 17/06/13)

Durante o período que as licenciandas teriam para planejar a atividade, elas demonstraram um engajamento com a tarefa, e uma delas até enviou uma mensagem para a professora com um link de um site que poderia ajudá-las na preparação, mesmo sem ter sido pedido a elas que enviassem cópias para a professora de suas interações por e-mail.

Oi Carol,

achei nesse site umas perguntas e ideias de discussão que poderiam ser pensadas para a atividade do Moodle com o filme sobre o Mandela.

Bj, bom fim de semana.

<http://filmesqueeducameedificam.blogspot.com.br/2013/01/atividades-com-filme-mandela-luta-pela.html>

(Carina, e-mail 27/06/13)

Oi, Carina

Mande o link para as meninas tb. E veja com elas o que vc acha que seria interessante propor no fórum.

Bjs,

Carol

(Professora, e-mail - 28/06/13)

No dia 01 de julho, durante a sessão de orientação, a professora verificou o andamento da preparação da atividade. Apesar de ser a data que ela havia dado como prazo para as licenciandas apresentarem a atividade e de elas já terem começado a pensar sobre ela, as licenciandas ainda não tinham uma proposta fechada.

Professora: Vocês conseguiram assistir ao filme e conseguiram pensar em algumas coisa?

Aline: Eu andei pensando... na verdade foi até a Tânia que conversou com a gente, que a gente podia tentar relacionar com alguma coisa que tá acontecendo no Brasil, desses protestos... Mas eu não consegui concretizar uma pergunta.

Professora: É... Porque como é um fórum de discussão, é algo que não tem uma resposta fechada, é bom que cada um consiga expor sua opinião... Pode ser algo relacionado à realidade deles, né? Pra eles transferirem alguma coisa ali, alguma ideia do filme, pra realidade deles. E discutir algo que eles possam dar a opinião deles. Até porque eu pensei - bem, eles acabaram de assistir ao filme - eu pensei que antes de levá-los pro laboratório de informática pra fazer essa atividade, eu pensei em levar umas questões pra eles discutirem sobre o filme... umas questões mais pontuais mesmo... Pra depois eles irem pro fórum. Então

o fórum não vai tratar de questões específicas do filme... Vai tratar da ideia geral, pra que eles relacionem com alguma outra coisa.

Carina: É que na verdade, todas as questões em que eu pensei, eles não precisavam ver o filme pra responder... Assim, a questão do racismo, eles poderiam discutir o assunto sem ter visto o filme. Então eu tava pensando em alguma coisa que precisava realmente eles terem visto o filme... Senão passou o filme pra quê? E essa ideia dos protestos no Brasil é interessante que peça pra eles darem algum exemplo do filme que possa representar alguma atividade de protesto, alguma coisa assim... um ato de violência que ocorreu pra tentar relacionar... É porque durante o filme tava difícil ter uma ideia pro fórum, pra eles discutirem e ao mesmo tempo terem que ter visto o filme, mas como você disse agora que vai fazer umas perguntas mais pontuais antes, acho que a gente já tem mais liberdade pra pedir além...

Professora: É... de alguma forma tem que ter um link com o filme, mas pode ser a ideia geral ou isso que você falou de eles acharem exemplos no filme, também é interessante... Mas eu queria que vocês criassem... eu queria que fosse uma elaboração de vocês ... não queria dar muito palpite.

Carina: Mas você queria tudo pronto pra hoje, eu digo, pra agora?

Professora: É que, na verdade, eu queria abrir o Moodle com vocês, pra vocês mesmas colocarem o fórum lá. Não queria que vocês me mandassem por e-mail e eu colocasse. Eu queria que vocês mexessem também, pra vocês aprenderem. Porque a gente não se encontra mais antes da próxima aula, né?

Carina: É...

Professora: Bom, a gente pode fazer assim... Eu vou lá com vocês no laboratório, eu mostro pra vocês como é que coloca o fórum lá no Moodle, aí vocês terminam em casa a atividade, me mandam por e-mail, aí eu dou o OK e aí vocês colocam. Pode ser?

Todas: Pode.

(Sessão de Orientação - 01/07/13)

Como as licenciandas ainda não tinham conseguido elaborar uma proposta para o fórum, a professora reforçou o que era esperado em um fórum de discussão. O fato de a professora ter decidido fazer uma atividade mais pontual sobre questões do filme ajudou as licenciandas a construírem sua proposta.

A professora havia atribuído às licenciandas a preparação e a execução da atividade e, para isso, era preciso que elas mesmas colocassem a tarefa no Moodle. Assim, a professora decidiu levá-las ao laboratório de informática para ensiná-las a inserir o fórum de discussão. Ela inicia as orientações fazendo referência ao fórum anterior, que as licenciandas haviam observado.

Professora: Então, depois vocês vão escolher quem é que vai colocar a mensagem inicial lá. Mas todas vocês vão ter a função de mediar o fórum. Vocês lembram que eu mostrei pra vocês o fórum anterior, né? Eu postei algumas mensagens... no início, elogiando aqueles primeiros alunos que participaram do fórum, depois trazendo outras questões... E aí vocês vão guiando a discussão, vão tentando promover mais interação. Cada uma pode postar uma mensagem só, porque como são 12 alunos e vocês são cinco licenciandas... senão vai ter mais mensagem de vocês do que deles, né? Mas de qualquer forma eles têm que postar pelo menos duas mensagens.

[...]

Professora: Vou só abrir o fórum anterior aqui pra vocês lembrarem, verem o layout... [Mostrando o fórum] Então, como era o primeiro fórum deles, eu expliquei o que era um fórum [Leu em voz alta a introdução do fórum]. Então vocês podem começar a mensagem de vocês, meio que - não precisa repetir o que eu disse aqui, mas retomar um pouco, lembrar a eles...

Carla: Ou de repente no final, né?

Professora: É... De repente no final vocês colocam "remember that you are participating in a forum, remember that in a discussion forum you should behave like this...". Mas vocês podem botar uma introdução, do tipo "after watching the movie and discussing about it in class...."

Carina: E também tem que colocar um título no fórum, né?

Professora: Isso. O título vai ser "Discussion Forum" e mais alguma coisa, tipo "movie about Mandela"... Vocês podem pensar. Então vai ser isso, vocês vão colocar uma introdução na mensagem inicial, tipo "Com base no filme e no que foi discutido em sala de aula, pensem nas seguintes questões e compartilhem suas ideias neste fórum". Aí vocês colocam as questões e podem colocar assim: "attention"... Aí vocês podem lembrar a eles como é que eles têm que se comportar no fórum, lembrar que eles vão ser avaliados, pode dizer que vale 5,0 pontos, e que eles têm que postar pelo menos duas mensagens.

Carina parece bem engajada e continua fazendo perguntas à professora para entender melhor como manusear a ferramenta e como a atividade deveria ser elaborada. A professora, por sua vez, vai respondendo a cada um dos questionamentos da licencianda e retomando as orientações.

Carina: Mas faz diferença o tamanho da mensagem? Eu tava pensando que, se um aluno postar "Yes, I agree" e um outro postar uma mensagem só, mas colocar uma resposta, sei lá, bem grande...

Professora: É, não depende do tamanho, depende do conteúdo, né? Vocês até podem dizer na mensagem o que vocês vão levar em consideração para avaliá-los... Então, o conteúdo da mensagem, cohesion, coherence, grammar mistakes. Vocês podem dizer isso. Acho que a questão do tamanho não é o principal, mas o conteúdo.

Carina: E nessa parte do fórum só tem como colocar coisa escrita ou tem como colocar, sei lá, parte do vídeo?

Professora: Só dá pra você colocar link... Parte do vídeo, acho que não...

Carina: E esse fórum vai entrar tipo num tópico 2?

Professora: Isso.

A professora parte, então, para a parte técnica das orientações, ou seja, ela começa a explicar como criar o fórum na plataforma Moodle.

Olha só... Pra começar... pra inserir qualquer coisa aqui você tem que ativar a edição. Aí vai aparecer "add a resource" ou "add an activity". O fórum é uma activity. Aí vocês vão aqui em "criar um fórum". Aí "forum name", vocês vão colocar o nome do fórum. Eu vou criar aqui, colocar um nome qualquer, só pra mostrar pra vocês, mas depois eu apago, pra vocês criarem do jeito de vocês. Aí tem o "forum type", que vocês vão ter que mudar aqui, porque esse que tá aqui é o "standard forum for general use". Quando você escolhe esse tipo não é aquele modelo que a gente viu no outro fórum. Porque nesse aparece a mensagem inicial e cada aluno que posta aparece um tópico novo e aí não ficam essas mensagens em forma de árvore... Então esse tipo de fórum é esse aqui: "a simple single discussion", que é uma única discussão. Porque assim, quando for um tema com vários subtópicos, é bom usar esse aqui, que cada pessoa pode abrir um tópico diferente e uma pessoa que quer discutir sobre aquele assunto, entra no tópico e posta a sua mensagem. Mas não é isso que a gente quer agora. Aí aqui você vai escrever, dá pra formatar, dá pra colocar figura, olha! Dá pra você colocar o link, dá pra botar carinha... eu gosto de botar carinha. Dá pra botar som, mas nunca tentei. Mas vocês podem mexer aqui. Eu acho que isso aqui... Alguém me perguntou se eles recebiam e-mail dizendo...

Carla: Igual ao Facebook, uma notificação dizendo que tem se alguém postou alguma coisa.

Professora: Então, acho que é essa opção aqui "Force anyone to be subscribed". Aí se vocês quiserem que eles recebam um e-mail dizendo que alguém postou no fórum, vocês podem botar aqui o "yes". Aí vocês podem decidir... aqui vocês podem limitar o período, pra depois daquele período ninguém mais conseguir postar no fórum... Mas acho que esse não é o caso, porque a gente vai dar uma data e vai avaliar naquela data. E quem não tiver postado, vai ficar sem nota. E aí vai em "save and return to course". Aí apareceu lá o fórum. Aí vai aparecer a mensagem...

Carina, mais uma vez, volta a tirar suas dúvidas sobre a elaboração da atividade e sobre o funcionamento da plataforma Moodle, perguntando se elas poderiam incluir um vídeo e querendo saber como se colocava um título no fórum.

Carina: Mas aqui também - no primeiro tópico, do global warming - você colocou vídeo. A gente pode colocar também?

Professora: Pode... se você achar um vídeo, ou quiser colocar um arquivo, alguma coisa, vai ser em "resource". Você vai em "add a resource", "link to a file or website". Você pode botar um arquivo que tá no seu computador, aí vai em "choose or upload a file". Se for um arquivo

que tá no seu computador, você vai procurar o arquivo e fazer o upload pro Moodle, aqui ó. Vou botar um arquivo qualquer aqui... Depois de fazer o upload pro Moodle, você coloca no seu curso, assim ó.

[...]

Professora: Essa opção aqui é se você quer que o arquivo abra na mesma janela ou se você quer que abra numa nova janela. Eu sempre gosto da opção de abrir em outra janela, porque se o cara fechar lá no "X", ele vai fechar o curso todo. Se abrir em outra janela, se ele fechar, o curso continua lá, aberto.

Carina: E como é que coloca o título aqui em cima?

Professora: Então... Aqui a gente vai colocar o título da unidade. É aqui, em "insert a label". Aí vocês podem pensar em um título que englobe toda a unidade... que falamos de personalidades, pessoas importantes na história...

A professora continua as orientações explicando às licenciandas que é possível mover a ordem das atividades na plataforma e que também há um recurso que só libera a visualização da atividade para o aluno quando o professor determina.

Professora: Aqui dá pra mudar a ordem das atividades... É só clicar em "move"... É tudo bem autoexplicativo. Eu também fui aprendendo a mexer sozinha. Esse aqui é pra mover, esse aqui é pra arrastar pra cá... Esse aqui é pra editar, esse aqui é pra deletar... Esse olhinho aqui é quando você cria a atividade e, se você clicar nesse olhinho - o olhinho ficar fechado -, a atividade não fica visível pro aluno. Então você pode ir criando as atividades e vai deixando o olhinho fechado. Depois você vai abrindo aos poucos, à medida que você quiser que o aluno tenha acesso a elas. Então, não quer que o aluno veja ainda, fecha o olhinho. Quer que o aluno veja, é só abrir. Como todas vocês têm o status de teacher aqui no Moodle, vocês conseguem fazer tudo o que eu faço. Então, se vocês quiserem entrar pra mexer, pra aprender a usar, vocês podem... Depois apaguem, ou deixem com o olho fechado, que aí só eu que vejo, os alunos não.

Carina: Então a gente pode deixar tudo pronto aqui, com o olhinho fechado e depois que você vir a gente abre.

Professora: É. Isso mesmo. Vocês não precisam me mandar a mensagem do fórum pelo e-mail. Vocês já fazem direto aqui, eu olho e libero o olhinho se tiver tudo certo. Só me mandem um e-mail avisando que vocês criaram.

(Sessão de Orientação - 01/07/13)

Observa-se nessa transcrição que a professora reforça a função delas na atividade e o papel que terão na mediação do fórum. A professora também retoma o fórum anterior (Global Warming) para que as licenciandas revejam a mensagem inicial postada por ela, a fim de ajudá-las na elaboração da proposta do fórum sobre Mandela. Além disso, a professora dá sugestões sobre a redação da mensagem inicial do fórum e tira dúvidas das licenciandas. Para ajudá-las a manusear a ferramenta, a professora não apenas diz o que as licenciandas devem

fazer, mas mostra a elas como fazer. Ela sugere ainda que as licenciandas manuseiem e testem a ferramenta em casa para ficarem mais familiarizadas com ela.

As licenciandas ficaram responsáveis por terminar a preparação da tarefa em casa, o que fizeram prontamente, como mostra o e-mail da Carina enviado para a professora:

*Olá,
coloquei tudo lá no Moodle com o olhinho fechado.
Consegui colocar o link para a parte do filme que tem aquela explosão, mas só consegui esse trecho em português.
Enfim, deem uma olhada e digam se tem mais alguma coisa para colocar ou mudar.
beijinhos*

(Carina, e-mail - 04/07/13)

Logo após verificar a atividade no Moodle, a professora deu um retorno à licenciandas, elogiando a proposta elaborada e corrigindo o que achou necessário.

*Meninas,
Dei uma olhada no fórum e gostei bastante das perguntas para discussão. Vcs estão de parabéns! Apenas corriji alguns erros de digitação e tirei a parte em que dizia que eles não seriam avaliados pelo tamanho da mensagem. Fiquei com medo de isso ser um incentivo a mensagens curtas.
Achei um pouco estranho começarmos a mensagem do fórum com "Remember", mas vou deixar por conta de vocês.
Anyway, deixei o olhinho fechado. Se vcs tiverem sugestões ainda podemos fazer alterações, ok?
Bjinhos,
Carol*

(Professora, e-mail - 04/07/13)

Na orientação seguinte, a professora reforçou o elogio à atividade que as licenciandas prepararam e as lembrou de como deveriam mediar o fórum:

Professora: Aquele fórum de discussão do Mandela, eles têm até sexta-feira pra terminar o fórum... Ah, eu gostei muito das questões de vocês, achei que a mensagem inicial ficou muito boa... Então, essa semana, vocês vão ficar responsáveis por mediar o fórum. Cada uma de vocês podia postar pelo menos uma mensagem, comentando uma mensagem de um aluno, ou redirecionando a discussão, propondo alguma questão, ou elogiando aqueles primeiros que já postaram... Lembra das mensagens que eu postei naquele primeiro fórum deles, né? Então, até sexta-feira vocês vão mediar o fórum.

Mariana: Eu vi que alguns já até escreveram lá... E escreveram bastante, né?

Professora: É... eu acho que o fato de vocês terem relacionado com que está acontecendo no Brasil, fez com que eles tivessem mais coisa pra falar, né? Porque aí tá bem a realidade deles, bem o que eles estão vivendo agora, então eles têm o que falar...

(Sessão de Orientação - 08/07/13)

A atividade foi realizada na semana anterior ao recesso de julho, mas, como não houve aula em alguns dias por conta de algumas manifestações que estavam ocorrendo na cidade naquela época, o prazo foi estendido e eles tiveram alguns dias após as férias para terminarem a atividade. Após esse prazo, durante uma sessão de orientação, as licenciandas e a professora avaliaram a participação dos alunos no fórum.

Professora: Vocês é que vão avaliar. Já estabelecemos que a atividade vale 5 pontos e vocês vão definir os critérios, vão dar nota, eu só vou anotar... Bom, eles tinham que postar pelo menos duas mensagens, né? Vamos lá, podem ficar à vontade aí... Vamos retomar as perguntas pra gente lembrar... Então, vocês fizeram menção aos protestos que estavam acontecendo aqui no Brasil e a questão da violência, se eles concordam com isso, quais são as outras formas de se atingir o mesmo objetivo, relacionar com o Apartheid... A questão da educação, né? Se ter sido advogado foi importante na questão das reivindicações... Como a educação pode ser útil pras pessoas conseguirem seus direitos... Então vamos lá... Eu botei aqui primeiro a Amanda porque ela foi a primeira a postar mensagem...

[...]

Professora: O que vocês acharam da mensagem dela?

Carina: Muito bom.

Professora: Bom, respondeu tudo o que estava sendo pedido... Ops... Vou deixar vocês falarem.

Aline: Ela respondeu as duas questões resumidamente... creio que conseguiu atingir o objetivo... cobriu todos os tópicos...

Professora: Escreveu certinho, né?

Aline: Aham...

Professora: E o que vocês acham da mensagem do Gabriel?

Carina: Ele não chegou a mencionar o fato da educação... então não sei o quanto isso implica na nota...

Aline: Mas acho que eles poderiam escolher qual responder... não era necessário responder tudo...

Mara: De repente tem que ver se ele não respondeu em outra mensagem...

Carina: É verdade.

Carla: É...

Professora: Vamos olhar a outra mensagem dele, então?

Carina: É... ele fala.

Carla: Agora sim, completou.

Professora: Que nota vocês dariam pra ele? Ou querem pensar no final, depois de ler todas as mensagens?

Carina: Acho melhor pensar no final

(Sessão de Orientação - 12/08/13)

A transcrição mostra que a professora compartilha seu poder com as licenciandas, já que elas ficam responsáveis por avaliar os alunos. A professora se policia para dar voz a elas e procura fazer apenas uma mediação na negociação das notas entre as licenciandas. A professora aproveita esse momento de análise do fórum para chamar a atenção das licenciandas para as mensagens que elas mesmas postaram e para discutir sobre a atuação do professor em um fórum de discussão, como mostra a transcrição seguinte:

Professora: Ah, vamos ver aqui a da Carina... A Carina chamou os outros pra discussão, né? Elogiou os que já tinham postado, chamou os outros pra discussão. A Mara lembrou os alunos que eles tinham que comentar as mensagens dos colegas. A Aline postou uma nova questão, né? E também falou do prazo das postagens. A Carla elogiou, chamou atenção pro post da Aline. Então foi muito interessante os posts de vocês porque cada uma fez diferente, né? Vocês não fizeram a mesma coisa... Então, uma elogiou, outra chamou pra discussão, outra encaminhou uma discussão nova... Realmente quando a gente tá mediando o fórum... lógico que aqui eram várias mediando o fórum, mas quando é um professor só mediando o fórum, ele vai postar várias vezes ao longo do fórum e com diferentes propósitos também - pra elogiar aqueles que já postaram, pra encaminhar a discussão, porque às vezes a discussão tá indo pra um outro caminho, o pessoal tá falando de alguma coisa que não tem nada a ver, então pra guiar aquela discussão, pra postar uma pergunta nova, pra lembrá-los de alguma coisa, como comentar a mensagem dos outros alunos... Então vocês estão de parabéns na mediação do fórum... Só não deu tão certo porque já foi na última semana antes das férias, né? Então eles podiam ter participado mais.

[...]

Professora: Viu como é bom, no fórum, a gente postar alguma pergunta nova... Porque às vezes eles acabam esgotando o assunto...

Carina: Eles acabam se repetindo, né?

Professora: É... ou eles vão se repetir porque tem que postar alguma coisa... então quando a gente vir que aquele assunto tá se esgotando, a gente lança uma nova ideia...

(Sessão de Orientação - 12/08/13)

Ainda na mesma sessão de orientação, a professora buscou refletir com as licenciandas sobre a atividade, seguindo aquele roteiro de perguntas que fazia nas outras atividades. Dessa vez, no entanto, a professora lançou todas as perguntas de uma vez,

imaginando que as licenciandas já estavam acostumadas com o processo de reflexão que ocorria após a realização das atividades, e que não seria preciso esperar que as alunas respondessem cada pergunta para, então, partir para a próxima.

Professora: O que vocês acharam dessa atividade que vocês criaram? Vocês acharam que vocês conseguiram atingir o objetivo de vocês? Vocês mudariam alguma coisa? Vocês pensaram em alguma coisa que sairia de um jeito e não saiu? O que vocês acharam da participação dos alunos e da participação de vocês?

Mara: Eu achei legal... nunca tinha participado desse tipo de atividade, mediando um fórum... Confesso que eu pensei que eles fossem participar mais pra gente poder mediar, porque, por exemplo, quando fui escrever, mandar meu post, já tinha o da Kamyla. Ai eu pensei, "poxa, vai ficar um atrás do outro"...

[...]

Mara: Eu achei também que os alunos iam comentar mais... iam intervir... mas eu achei interessante.

Carla: Eu achei que o assunto se esgotou rápido. Depois eles tiveram uma certa dificuldade pra postar porque realmente é como se eles fossem se repetindo... Então talvez se a gente tivesse posto mais alguma coisa... não sei se foi a gente ou se foram eles mesmo...

Aline: Eu vi que algumas pessoas responderam à pergunta nova que eu lancei, mas outras voltaram pras perguntas iniciais...

As licenciandas apresentam a primeira impressão que tiveram sobre o fórum. Em relação à participação dos alunos, preocupação demonstrada pelas licenciandas, a professora dá sua opinião:

Professora: Pois é, acho que deu uma repercussão boa, né? Olha, todas essas pessoas aqui te responderam... São 11 alunos também na turma... Vocês teriam, no máximo 22, mensagens. E desses 11 alunos, 8 participarem. Até porque, um fórum de discussão não funciona muito bem quando a turma é muito grande, porque, gente, as pessoas não têm muita paciência para ler dezenas de mensagens no fóruns. Imagina uma turma com 30 alunos...

Carina: É...

Professora: Não funciona também quando as pessoas botam mensagens muito longas... Assim, isso não tá escrito, não é nada teórico não, mas é da prática, da minha vivência. Se as pessoas colocam mensagens gigantescas, dá preguiça de ler. Não funciona também quando o professor não aparece na discussão. E quando a mesma pessoa também posta várias mensagens, isso também incomoda os outros. Então o ideal é esse... uma média de duas mensagens por pessoa, um fórum com uma quantidade não tão grande de alunos, mensagens não tão grandes.

Aline: Eu acho que pra criar o hábito, eles têm que ter mais atividade desse tipo. Acho que é bom pra formar alunos críticos, pra eles darem a opinião deles... Acho que tem que continuar esse tipo de atividade, porque eu acho que eles não estão muito acostumados...

Professora: E assim... A gente já vê aí uma grande quantidade de cursos a distância ou de usos de plataforma on-line nos cursos semi-presenciais...

Aline: É...

Professora: E aí quando eles chegarem na universidade, isso vai ser muito mais comum, e aí eles já vão estar acostumados...

(Sessão de Orientação - 12/08/13)

A reflexão mostra uma certa frustração das licenciandas, que esperavam uma maior participação dos alunos no fórum. A professora tenta, então, relatando sua própria experiência com fóruns de discussão, fazer com que elas vissem que, embora a participação dos alunos não aconteceu do jeito que elas esperavam, a atividade foi bem sucedida. Apesar disso, as licenciandas reconheceram a importância de atividades desse tipo - discussões on-line -, o que foi reforçado pela professora.

Essa atividade do fórum de discussão sobre Mandela contou com um maior envolvimento das licenciandas, em comparação com as descritas anteriormente. Nessa atividade, as licenciandas ficaram encarregadas de sua preparação - que incluiu a proposta de discussão, a redação da mensagem inicial do fórum e a criação da tarefa na plataforma Moodle -, de sua execução - a mediação no fórum -, e da avaliação dos alunos. Além disso, houve uma reflexão sobre a atividade depois de sua realização.

4.2.7. Google Translator

Essa atividade sobre a ferramenta de tradução do Google - Google Translator / Google Tradutor - foi realizada com a turma do 1º ano. Como a professora havia notado que, em aulas realizadas no laboratório de informática tanto com esse grupo de alunos como com outros, alguns alunos faziam uso excessivo da ferramenta e a usavam para traduzir trechos inteiros, era necessário conscientizá-los de seu uso. Os alunos receberiam a tarefa de traduzir - tanto do inglês para o português quanto do português para o inglês - algumas frases, utilizando ferramentas de tradução on-line, como o próprio Google Tradutor, dicionários on-line ou outras. Como nem sempre o Google Tradutor traduz de forma correta alguns trechos, esperava-se que, ao perceber o possível erro em algumas traduções, o aluno buscasse uma outra forma - com o auxílio de outras ferramentas - de fazer a tradução. Uma discussão seria

feita após a realização dessa tarefa de tradução com os alunos, a fim de que eles refletissem sobre o melhor uso das ferramentas de tradução. Mais uma vez, a ideia da atividade foi da professora, mas ela propôs às licenciandas que ficassem responsáveis por sua preparação e execução.

A ideia da proposta foi apresentada às licenciandas com bastante antecedência:

Por fim, sugeri às licenciandas a elaboração de uma atividade (que pudesse ser aplicada em diversas turmas) de conscientização sobre o uso do Google Tradutor.

(Sessão de Orientação - 10/06/13)

A licencianda Tânia, que ainda fazia orientação separada das outras, também foi envolvida na atividade, como mostra a transcrição a seguir. A professora comenta com ela sobre uma atividade de conscientização sobre o uso do Google Tradutor que havia realizado em outro ano, com outra turma. Nesse momento, Tânia parece já se interessar pelo assunto. Então, a professora diz que propôs às outras licenciandas que elaborassem uma atividade sobre essa ferramenta de tradução e que ela também participaria da elaboração.

Professora: Sobre aquela atividade do Google Tradutor, eu falei com as meninas o seguinte... Uma vez, numa turma de segundo ano, eu fiz uma atividade com eles sobre o Google tradutor. Era uma atividade de conscientização. Porque assim... às vezes a gente usa o Google Tradutor e não dá certo. Você coloca lá um trecho e não dá pra confiar que aquele trecho vai estar lá traduzido certinho.

Tânia: É. Eu acho que o Google Tradutor é válido a partir do momento que você está traduzindo vocabulary, umas coisas assim... mas colocar uma frase inteira eu acho meio arriscado.

Professora: Mesmo pra usar o Google Tradutor, você precisa saber inglês.

Tânia: E às vezes também é interessante apresentar para eles outras ferramentas que não seja o Google Tradutor, por exemplo...

Professora: Um dicionário on-line inglês-inglês... Porque tem coisas que só num dicionário inglês-inglês que você vai encontrar.

Tânia: Tem também aquele Linguee, sabe?

Professora: Sei... que mostra a tradução num contexto...

Tânia: Exatamente, que mostra no contexto. Porque às vezes você joga no Google Tradutor uma palavra que em um determinado contexto tenha um significado e em outro contexto tenha outro significado. Então pode ser que o Google Tradutor não te dê o que você está procurando. Também pode ser que uma palavra em português tenha dois correspondentes

em inglês, dependendo do contexto. E aí o Google Tradutor não vai te dizer quando você deve usar uma e quando você deve usar a outra.

Professora: Eu conversei com as outras licenciandas e sugeri de elas criarem uma atividade sobre o Google Tradutor, sobre conscientização, de como usar e mostrar também outras ferramentas que são úteis tanto para traduzir quanto para fazer versão do português para o inglês. E a atividade pode ser aplicada para várias turmas, né? E pras turmas de vocês mesmo, em outros contextos, em outros lugares. Tem muito professor que é contra e proíbe o uso do Google Tradutor. Mas eu acho que o negócio não é banir o uso, é ensinar os alunos a usar a ferramenta e dizer que tem restrições, que você não deve sempre confiar.

[..]

Professora: Aí vocês cinco fariam essa atividade, podem ir pensando ao longo do trimestre.

(Sessão de Orientação - 13/06/13)

Ao falar sobre sua ideia, a professora busca justificar o propósito da atividade e mostrar que ela pode ser usada em outros contextos, inclusive pela próprias licenciandas. Tânia parece se interessar pela atividade, já que fala sobre sua experiência com o Google Tradutor e dá dicas de outra ferramenta de tradução.

Em outra orientação com as quatro licenciandas, a professora retoma essa questão, dá instruções e tira dúvidas sobre como a atividade deverá ser realizada. A professora reforça ainda o fato de que a Tânia participará da elaboração da atividade junto com elas.

Professora: Vocês começaram a pensar em alguma coisa sobre aquela atividade do Google Tradutor? Então, a Tânia vai fazer a atividade junto com vocês e ela até deu a sugestão de um site chamado Linguee...

Aline: É, eu já ouvi falar.

Professora: Esse site ele mostra o uso...

Mara: É, em diferentes contextos...

Professora: É interessante incluir dentro dessa aula sobre o Google tradutor uma atividade em que eles tenham que usar o Linguee, pra eles conhecerem essa ferramenta...

Carina: É, porque o Google tradutor só dá os sinônimos, mas eles podem usar o Linguee pra ver as palavras no contexto... Ver se dá pra usar aqui e tal...

Professora: A gente pode ir pensando nisso durante um tempo. Acho que só vai dar mesmo pra aplicar a atividade depois das férias. Podemos fazer ainda no segundo semestre, que vai até início de setembro.

Carina: A minha dúvida em relação a esse tipo de atividade é: o que a gente teria que mostrar? A gente teria que mostrar como a ferramenta pode ser usada?

Professora: Eles sabem usar o Google Tradutor. Sabem que é só colocar a palavra lá, o trecho... Tem que ser uma aula de conscientização. Eles têm que descobrir sozinhos quando que vai dar certo e quando não vai dar certo. Então você vai pedir... Bota umas frases lá, uns trechos ou uma palavra e diz que você quer a tradução. Aí leva pra informática e pede pra eles traduzirem aquilo ali. Usando o que eles quiserem. Todos eles vão usar o Google Tradutor. Aí eles vão ver que não saiu legal. Tem palavra que o Google Tradutor não traduz, ele repete na frase. Depois vocês pedem pra eles refletirem... "E aí, como ficou a tradução que vocês encontraram?"... Aí eles vão dizer: "Ah, uma ficou sem pé nem cabeça, uma palavra o Google não traduziu". "Bom, quando isso acontece, quais são as outras possibilidades que a gente tem?". Aí a gente apresenta, diz que eles podem usar o dicionário on-line inglês-inglês, que ali ele vai achar todas as palavras que ele quer... Que ali ele precisa usar também o conhecimento dele pra ver se aquilo ali tá fazendo sentido, se pelo contexto aquilo ali tá bom. Tem que ter essa conscientização. Mas vocês têm que testar essas frases antes, que aí vocês vão ver que não vai dar certo. E aí vocês pedem pra eles traduzirem. Todos eles vão direto pro Google Tradutor. E aí vocês vão questionando: "e aí, como ficou a tradução?", "Deu tudo certo?", "Ué, por que não deu certo?", "O Google Tradutor não deu certo pra tudo, né?"... Depois faz umas questões mesmo de reflexão... Eles têm que entender que o Google Tradutor é útil, mas.... No final vocês podem pedir pra eles relatarem mesmo... "A que conclusão vocês chegaram sobre o Google Tradutor". Aí eles vão ver que o Google Tradutor é útil em alguns momentos, mas que às vezes a gente tem que recorrer a outras ferramentas, usar o nosso conhecimento pra ver se a tradução ficou boa ou não. Aí eles vão dizer que podem conferir as palavras no linguee, usar o dicionário inglês-inglês...

(Sessão de Orientação - 17/06/13)

Logo após essa sessão de orientação, observa-se o engajamento da licencianda Carla, que envia um e-mail para a professora e para as colegas com alguns links que acredita ser útil para a atividade. A professora responde logo em seguida, valorizando sua contribuição.

Algumas coisinhas que talvez nos ajude para elaborar a atividade :)

<http://www.makeuseof.com/tag/online-machine-translation-services-is-there-a-good-one/>

<http://spanish.about.com/od/onlinetranslation/a/online-translation.htm>

<http://freenuts.com/top-10-online-translation-services/>

(Carla, e-mail – 20/06/13)

Oi, Carla

Ótimo pontapé inicial para a elaboração da atividade!

Bjos,

Carol

(Professora, e-mail, 20/06/13)

Outras quatro sessões de orientação se dedicaram ainda à preparação da atividade. Na orientação do dia 24 de junho, a professora reforçou o objetivo da atividade e algumas instruções para sua elaboração:

Professora: Não sei se vocês conseguiram entender a ideia da atividade... Mas não é pra vocês explicarem como é que funciona... Isso não é o foco da atividade... dizer como funciona. Na verdade, a atividade é de conscientização... e é pra fazer com que eles conheçam outros recursos de tradução, como um dicionário on-line inglês-inglês. Vocês vão entregar para eles uma folhinha pedindo para eles traduzirem os itens... pode ser frase, pode ser trecho de um texto, pode ser umas palavras. Aí, no final, vocês podem pedir para eles relatarem - isso pode ser oral - se eles encontraram dificuldades para traduzir... Aí eles vão dizer 'Ah, o Google não traduziu essa palavra.'

Carina: É pra eles fazerem uma espécie de relatório?"

Professora: É... Mas pode ser oral.... Vocês podem pensar em algumas perguntas-chave... Assim... se eles encontraram algumas dificuldades, quais foram... [...] A conclusão que a gente quer que eles cheguem é 'o Google é útil, mas nem sempre é útil'. E vocês podem ir construindo também com eles essa conclusão. No próprio enunciado vocês vão dar sugestões de ferramentas: Google Tradutor, um dicionário on-line, sei lá... da Cambridge... o linguee... E no final, eles podem avaliar cada uma das ferramentas. O objetivo principal não é que eles aprendam aquele vocabulário ali. O objetivo é de conscientização mesmo.... de ensinar a usar aquelas ferramentas... eles vão refletir sobre aquilo. Tem que fazê-los entender também que até pra usar a ferramenta de tradução tem que ter uma noção de inglês, né? Nos itens que eles vão ter que traduzir, vocês podem pensar em algumas palavras que o Google Tradutor não traduza, que ele repita em português... pode pensar em coisa que ele traduz certo também... pode pensar em coisa que ele traduz que fica sem pé nem cabeça... pode pedir o contrário, uma versão... vocês podem botar o trecho em português e pedir pra ele passar para inglês... Mas botem umas coisas um pouco difíceis, que eles não consigam fazer sem olhar no dicionário, já que eles são avançados.

(Sessão de Orientação - 24/06/13)

Duas semanas após a orientação do dia 24/06, a professora retomou a discussão sobre a atividade do Google Tradutor a fim de planejar as datas de sua realização. A professora reforça as instruções para a realização da atividade, descrevendo as suas etapas e esclarecendo dúvidas. No final do diálogo, a professora resume ainda as etapas da atividade, numa tentativa de fazer sua proposta clara:

Professora: Pensei em duas aulas pra aplicação dessa tarefa - dia 29 e dia 2. Na verdade, essa atividade tem 3 etapas. Na primeira, que seria um warm-up, seria uma discussão... assim, vocês perguntariam pra eles que recursos eles usam quando querem saber o significado de uma palavra, se eles usam dicionário de papel, se eles usam a internet, e que ferramentas da internet eles usam, se é o Google Tradutor, se é alguma outra coisa, se eles têm costume de usar dicionário inglês-inglês, se eles sempre têm sucesso nas buscas... alguma coisa assim de warm-up, e aí eles vão falando. Aí, na segunda etapa, vocês vão entregar uma folhinha pra eles, com uma lista com pelo menos umas 10 frases ou trechos - não tão fáceis, porque vocês sabem que tem alunos ali muito bons, então coloquem algumas coisas mais difíceis, algumas coisas que eles não vão saber e vão ter que usar um dicionário, vão ter que usar uma ferramenta. Aí vocês vão dizer que eles têm que traduzir aquela lista... e diz que eles vão pro laboratório de informática e que vão poder usar os recursos que eles quiserem. Aí vocês vão dar as sugestões - Google Tradutor, dá um link de um dicionário

inglês-inglês e daquele Linguee. Vocês dão as opções no próprio enunciado. Não sei vocês também querem botar umas coisas em português pra eles passarem pra inglês...

Carla: Seria bom... Seria interessante fazer isso sim.

Professora: Aham... Aí eu pensei em pelo menos 10 itens pra eles traduzirem ou fazerem a versão pro inglês. Na própria folhinha teria os itens e, embaixo, umas questões em que vocês vão perguntar que recursos eles utilizaram, se eles tiveram problema pra traduzir ou pra fazer versão, se tiveram alguma dificuldade.... o que eles acharam, o que eles pensam sobre cada recurso a partir dessa experiência que eles tiveram... algumas coisas assim, que é pra eles refletirem sobre o uso de cada ferramenta...

Carina: Pode pedir pra eles compararem entre si... porque às vezes um acha uma tradução, outro acha outra... porque às vezes eles acharam uma tradução e, vendo a do outro, percebem que a tradução deles tá errada. Porque eles podem supor que acharam a certa e vão dizer que não tiveram dificuldade nenhuma...

Professora: Ah, sim... Mas aí vocês vão corrigir. Antes deles discutirem, vocês vão corrigir os itens. Porque aí eles vão ver se colocaram uma tradução boa ou não... Eles vão ver "Ih, a minha tradução tá errada, achei que tava certo", e aí na discussão eles vão dizer "o Google Tradutor me deu uma tradução errada".

Carina: Ah, tá. Entendi.

Professora: Então é isso: primeiro o warm-up, depois eles recebem a lista... na mesma folhinha da lista vão estar as perguntas pra discussão, e aí vocês já podem dizer que, enquanto eles vão procurando a tradução, eles já podem ir pensando nas questões. Quando eles terminarem, vocês corrigem os itens e depois eles vão discutir as questões entre eles, os grupos, e depois a gente abre a discussão. Então acho que isso vai levar duas aulas... E aí, na hora de aplicar a atividade, você vão se revezando...

(Sessão de Orientação - 08/07/13)

Logo após o recesso de julho, a professora verificou o andamento da preparação da atividade, conforme mostra a transcrição abaixo. Nesse momento, a professora também tira dúvidas das licenciandas e repete algumas instruções sobre a atividade.

Professora: Bem, eu queria saber de vocês a quantas anda aquela atividade do Google Tradutor... Vocês já fizeram alguma coisa?

Carina: Então... eu tava fazendo a atividade do 3o ano, tava procurando texto e tal... e aí eu comecei a lançar algumas frases no Google Tradutor. Mas a atividade consiste em a gente dar algumas frases pra eles jogarem no Google tradutor...

Professora: Sim, botar algumas frases que tenham algumas palavras que eles não consigam traduzir...

Carina: Uhum...

Professora: A ideia é mesmo dizer que eles podem usar o Google Tradutor ou outro dicionário, né? E aí no final, a gente vai pedir pra eles refletirem sobre o uso...

Carina: Tem alguma quantidade?

Professora: De frases? Umas dez, talvez... Pode ser frase, pode ser trecho, pode ser expressão solta... Tem aquela expressão "out of the blue", né? "Blue" no sentido de tristeza...

Aproveitando o exemplo dado pela professora, Carina fala de algumas palavras e expressões que havia pensado em usar na atividade. Por fim, ao perceber que as licenciandas ainda estavam no processo de elaboração da tarefa, a professora dá mais tempo a elas e marca uma nova data para que elas apresentem a atividade pronta.

Carina: Eu lembrei de uma aluna minha do curso que ficou falando de "brigadier, brigadier, brigadier", aí eu tive que parar e perguntar pra ela o que ela tava querendo dizer com "brigadier" e ela falou que era brigadeiro, a comida. Aí eu falei "não". Eu coloquei no Google tradutor em português e aí, realmente, foi por isso que achou. No Google tradutor sai "brigadier", mas é de general.

Professora: É, pode colocar isso sim...

Carina: Aí eu fui testando uns phrasal verbs... Coloquei também aquele "guinea pig" e por incrível que pareça, o Google traduziu certo... tinha colocado esse do "out of the blue" também... e pensei naquele "cloud nine"...

Professora: Ah, da música da Katy Perry?

Carina: É...

Mara: Eu tinha testado uns phrasal verbs também...

Professora: Então vou dar mais um tempinho pra vocês, já que a gente deve aplicar essa atividade só no terceiro trimestre... Hoje é dia 05, né? Podemos marcar pro dia 26?

Carina: Pra aplicar a atividade?

Professora: Não. Pra vocês me trazerem a atividade pronta, me mostrarem na orientação. E aí a gente discute mais. Mas vocês podem ir trazendo antes, me mostrar alguma coisa, tá? Podem me mandar e-mail...

(Sessão de Orientação - 05/08/13)

Nota-se o engajamento da licencianda Carina, que é a que mais interage com a professora nesse momento, relatando o que havia feito e tirando dúvidas em relação à atividade. No final da conversa sobre a atividade, a professora estabelece, mais um vez, um

prazo para que as licenciandas apresentem a atividade elaborada. A professora esclarece também que as licenciandas podem ir mostrando o planejamento aos poucos, para que ela possa orientá-las durante o processo de elaboração.

Na data prevista, a professora solicitou que as licenciandas mostrassem o que haviam preparado para a atividade do Google Tradutor. Embora as licenciandas não tivessem a atividade pronta, elas mostraram que haviam interagido entre si, por e-mail, para trocar ideias sobre a atividade. Elas haviam pesquisado e testado algumas palavras, expressões, frases ou trechos que pudessem ser utilizados na atividade.

Professora: Bom, agora eu queria que vocês me mostrassem a tarefa do Google Tradutor. [...]

Tânia: O que você mandou?

Carina: Eu mandei "I'm falling from cloud 9", "Eu gosto de comer brigadeiro" e algumas outras.

Professora: Ah, é legal botar em português pra eles passarem pra inglês sim.

Carina: É você tinha falado isso. Você disse também pra não colocar umas coisas muito fáceis, que eles já saberiam. Então aquela do "pick up" eu decidi não colocar, porque eles sabem o que é e não iriam procurar.

Professora: Mas vocês podem colocar, sei lá, umas duas frases que eles não saibam traduzir, mas que o Google traduza certo...

Carina: Aquela do "guinea pig" pode botar em português, porque eu tinha botado "The boy was a guinea pig", e eu achei que ele não ia traduzir certo e ele traduziu certo. Então a gente pode colocar em português e pedir pra eles passarem pra inglês. Só não sei se assim o Google coloca certo... tem que ver.

Professora: É... Seria bom botar em português, então. Porque eles não vão saber como se diz "cobaia" em inglês. A gente tem que ver também... onde será que eles vão achar "out of the blue"?

Carina: Tem no Linguee.

Professora: Tem no Cambridge Dictionary também.

Tânia: A gente achou também o The Free Dictionary.

Professora: Ah, sim, conheço.

[...]

Professora: Mas vocês estão pensando muito em idioms... tentem pensar em frases também...

Mara: Ah, teve uma que eu coloquei que era "Not being a local, he didn't know the area", então o Google não traduziu o verbo como conhecer, traduziu como saber - "Não sendo um local, ele não sabia a área". Então tem uns verbos assim que o Google traduz diferente, fica

estranho. São umas palavras que ele pega a primeira tradução, a que é mais comum. Então a gente também pode explicar isso pra eles. Não é que ele esteja de todo errado. É que às vezes ele vai colocar a tradução mais comum, a primeira entrada do dicionário, mas não é bem aquilo que quer dizer naquele contexto.

[...]

Aline: Eu também procurei, mas eu peguei umas frases do Breaking News e do New York Times. Teve uma até que eu coloquei um parágrafo inteiro. Aí teve uma headline que tinha "rocks" como verbo e ele traduziu como "rochas", e ficou bem estranho. E aí, o que eu tava pensando... como eu já vi muito aluno colocando um trecho inteiro em português pro Google traduzir pro inglês, eu coloquei um trecho em inglês pro Google passar pra português, aí algumas classes de palavras mudaram também. Eu fiz uma tradução minha pra passar pro Google tradutor em inglês, e aí do português pro inglês também mudam algumas classes gramaticais, um verbo vira adjetivo.

(Sessão de Orientação - 26/08/13)

Observa-se que a professora valoriza a contribuição das licenciandas e, ao mesmo tempo, guia a preparação da atividade. Ao notar que as licenciandas estavam focando muito em expressões idiomáticas para a atividade, a professora sugere que elas também pensem em frases. Na sequência da discussão, a professora continua guiando a preparação da atividade. Ao mostrar que aprovou as sugestões apresentadas pelas licenciandas, a professora as encaminha para próxima etapa da elaboração da atividade - as perguntas de *warm-up* e de discussão. A professora começa fazendo um levantamento sobre as possíveis perguntas para o *warm-up*.

Professora: O que eu acho que falta então é juntar tudo o que cada uma de vocês pensou, pesquisou... juntar tudo num documento só... a gente pensar nas perguntas do warm-up e nas perguntas que eles vão utilizar pra discussão.

Tânia: Eu acho até que a gente pode colocar as mesmas perguntas, pra ver o que eles vão falar antes da discussão e o que eles vão falar depois.

Professora: Então vamos pensar aqui... alguma de vocês vai anotando. Então, o que vocês vão perguntar como warm-up? Antes de entregar a folhinha pra eles?

Tânia: Eu acho que é importante saber "você usa o Google Tradutor"?

Carina: "Qual ferramenta você usa?"

Mara: É, acho melhor primeiro perguntar que ferramenta ele usa, porque se a gente disser logo Google tradutor, vai ficar muito jogado, né?

Professora: Então a gente pode dizer "When you want to translate something, or when you want to know the meaning of some words, what do you do? Do you use the dictionary? Do you use any online tool? Which ones? Does it work?". Que mais?

Carina: Pode até botar o dicionário como dicionário de papel mesmo.

Carla: E em que momentos eles recorrem a essas ferramentas, né? Se de repente eles estão jogando e aparece alguma coisa em inglês que eles não sabem, ou se é só pra aula mesmo...

Carina: Pode ser... se eles usam pra escola, pro curso, pra outra coisa que estejam lendo...

Professora: Pode perguntar "Which one do you think is the best? Why?"... Acho que o warm up vai ser basicamente isso... saber se eles usam, pra que eles usam, qual que eles usam e o que eles acham. Aí depois você vão entregar a atividade, vão explicar o que eles têm que fazer, que eles têm que anotar as respostas que eles conseguirem na folhinha. E aí quais serão as perguntas que eles vão ter que discutir depois?

Após discutirem sobre as possíveis perguntas para o *warm-up*, a professora resume as informações que considera importante estarem presentes nessa etapa da atividade. Em seguida, a professora encaminha a discussão para as perguntas de reflexão que estarão no final da atividade. As licenciandas interagem, dando suas sugestões. A professora também dá algumas sugestões e finaliza pedindo que elas organizem as perguntas que incluirão na atividade.

Carina: Essas perguntas vão ser depois que a gente tiver corrigido a atividade, né?

Professora: Mas eles podem ter acesso a essas perguntas na própria folha, porque aí a gente já diz que a gente vai discutir aquilo ali depois e que enquanto eles estiverem fazendo a atividade eles já podem pensar nas perguntas de discussão.

Carina: A gente pode perguntar, por exemplo, "alguma tradução te surpreendeu?"

Mara: A gente pode perguntar pelo resultado, né? "Foi favorável o resultado?"

Carina: Pode pedir para eles darem nota pras ferramentas também...

Tânia: Quais são as perguntas que já tem?

Carina: "Which tools did you use to translate?", "Which ones did you like best?"

Professora: Podia colocar "Did all of them work?". E pode perguntar se eles usaram outras ferramentas também, além daquelas que foram sugeridas.

Mara: É, talvez eles usem outras que a gente nem saiba, né?

[...]

Professora: Pode perguntar também "Was it easy to find the translation", porque pode ter aluno que nem conseguiu achar. Pode perguntar também qual caminho ele usou pra achar a tradução, porque ele pode dizer "ah, eu fui no Google, mas aí achei estranho e depois fui em tal lugar pra conferir"

Carla: É uma boa. Interessante.

[...]

Professora: E no final pedir pra eles darem a opinião sobre cada uma das ferramentas sugeridas.

Tânia: De repente a gente podia perguntar a opinião deles sobre essas ferramentas antes de fazer a atividade e perguntar a opinião depois.

Professora: E pedir pra justificar a opinião também, senão eles podem colocar "good", "bad".

Tânia: É.

Professora: "What's your opinion about the following tools?"

[...]

Professora: Então vamos fazer assim, vocês me mandam por e-mail a folhinha que vocês organizarem, com essas coisas que a gente discutiu aqui. Mandem até quarta-feira, tá?

(Sessão de Orientação - 26/08/13)

O trecho mostra que a professora auxilia as licenciandas na preparação da atividade, estimulando a participação delas na discussão, dando sugestões, negociando e guiando a elaboração das perguntas. Por fim, a professora estabelece um prazo final para que as licenciandas enviem a tarefa pronta.

Na sessão de orientação seguinte, a professora busca avaliar e refletir sobre a atividade com as licenciandas, que havia sido aplicada na semana anterior:

Professora: Agora que vocês fizeram a atividade do Google Tradutor com o 1º ano, eu queria que vocês avaliassem a atividade, que vocês falassem um pouquinho do processo de elaboração da atividade e o processo da aplicação da atividade... o que vocês acharam, vocês acham que valeu a pena, que não valeu... Sei que ainda falta uma parte da atividade, mas o que vocês acham que deu certo... se o objetivo foi cumprido.... o que vocês mudariam.... Queria que vocês falassem um pouquinho...

Tânia: Eu achei que foi aplicado no ano certo, a faixa etária deles estava bem condizente com a atividade... eu achei muito interessante a nossa proposta, de levantar a discussão mesmo sobre as ferramentas de tradução que eles usam e as que a gente propôs também.

Mara: Eu gostei bem dos resultados que eles apresentaram... alguns alunos falaram que traduziram tudo sem usar a ferramenta, uns analisaram criticamente as ferramentas que eles estavam usando, eles disseram "Ah, a ferramenta apresentou uma tradução que a gente não concordou muito não, aí a gente mesclou com a nossa opinião". Acho que eles estavam bem conscientes quanto aos tipos de ferramenta que eles usam.

Tânia: Eu achei interessante também que eles aplicaram o background deles. Por exemplo, a frase "I'm falling from cloud 9", aí a tradução aparece "caindo da nuvem mais alta", aí eles associaram com a nossa expressão "nas nuvens"...

(Sessão de Orientação - 02/09/13)

As primeiras manifestações das licenciandas mostram que elas estavam satisfeitas com a realização da atividade, visto que acreditavam ter alcançado um resultado positivo. Mesmo assim, a professora busca fazer com que elas reflitam sobre algum aspecto negativo na atividade, dando espaço ao processo de reconstrução:

Professora: E vocês mudariam alguma coisa se vocês tivessem a oportunidade de fazer de novo?

Aline: Se o objetivo fosse falar do Google Tradutor, eu acharia interessante que eles traduzissem tudo pelo Google Tradutor. O Google tradutor seria obrigatório, tudo teria que passar por ele primeiro. Aí, se eles não concordassem com tradução, eles buscariam em outras ferramentas. Porque não sei se todos eles usaram o Google pra ver se é confiável ou não, se ajuda ou não.

Mara: Mas acho que a grande maioria procurou sim...

Tânia: Mas acho que a proposta, por mais que a gente tivesse pensado no Google Tradutor inicialmente, ela foi sobre ferramentas de tradução em geral, acho que não foi só o foco no Google Tradutor...

[...]

Mara: Eu achei legal que teve um menino que falou "eu não conhecia o Linguee, mas ele é bom porque mostra a palavra no contexto". Eu achei aquilo muito legal, porque os meninos estavam reclamando do Google Tradutor porque às vezes eles colocavam as frases e ele não traduziam direito.

Tânia: Mas se eu pudesse mudar, eu ajustaria o tempo. Porque pra discussão pós-atividade, ficou muito pouco tempo. Então eu achei que a discussão não foi muito proveitosa. Se tivesse ficado uma aula inteira pra essa discussão, acho que seria mais interessante, daria pra aprofundar mais.

Mara: É, porque acabou que eles ainda ficaram terminando de fazer as traduções, que não deu pra terminar na aula anterior, e isso acabou tomando tempo da discussão, né? E acho que a discussão seria muito boa se tivesse mais tempo, porque eles estavam interessados, eles estavam falando bastante coisa.

Professora: É, também achei. Eu achei que vocês usaram mais tempo na pré-atividade, nas perguntas de warm-up, e aí o tempo da discussão pós-atividade ficou reduzida, né? Teria que, pelo menos, ser o mesmo tempo pra cada discussão. Acho que ficou apertado mesmo. Acho que eles desenvolveriam muito mais ali.

Tânia: E eu também acho que essa discussão deveria ser feita em sala de aula, porque no laboratório de informática, porque os outros ficaram preocupados com a atividade do Moodle, aí entraram no Moodle...

Mara: Mas o problema é que a gente teve que ir pra informática porque eles não tinham terminado a tradução...

Professora: E se a gente voltasse pra sala ia perder tempo, pelo menos uns 5 ou 10 minutos.

Mara: E talvez se a gente tivesse dito que já ia corrigir, muitos que ainda não tinham terminado as traduções iam ficar desmotivados, porque eles estavam com interesse em traduzir, na atividade em si.

Professora: É... e por conta do tempo, vocês corrigiram e passaram logo pra discussão oral. E como não deu tempo de falar tudo, vocês pediram pra eles escreverem em casa e trazer na próxima aula, né?

[...]

Professora: Acho que esse foi o único problema mesmo... a questão do tempo. Mas esse é um grande desafio pros professores, né?

(Sessão de Orientação - 02/09/13)

As licenciandas, portanto, acreditam que tiveram dificuldade com a divisão do tempo durante a aplicação da atividade. A professora, por sua vez, concordando com as licenciandas, aponta uma possível falha delas – ter usado muito tempo para o *warm-up*. No entanto, a professora encara o problema com naturalidade, dizendo às licenciandas que a questão do tempo é um desafio para outros professores também.

Por fim, a professora faz um incentivo à pesquisa e à participação em eventos acadêmicos, que parece ser bem recebido pelas licenciandas.

Professora: Isso é interessante porque, como eu já falei pra vocês antes, você podem apresentar isso em um congresso, um simpósio, ou até mesmo na JACAp, que é a Jornada Acadêmica do CAp, e os licenciandos também podem apresentar. Vocês podem apresentar um relato de experiência dessa atividade que vocês aplicaram. E como os alunos vão entregar pra vocês por escrito aquela folhinha com as perguntas de reflexão sobre as ferramentas, é bom que você ficam com um registro, né? Que vão servir como dados pro trabalho de vocês, pra mostrar o resultado dessa atividade que vocês fizeram.

Tânia: É. Bem interessante isso.

(Sessão de Orientação - 02/09/13)

Nessa atividade sobre o Google Tradutor, assim como na atividade descrita na subseção anterior, as licenciandas trabalharam em sua preparação e execução, a partir da ideia proposta pela professora. Várias orientações foram dedicadas à discussão da atividade, que teve um longo período de preparação. Após a execução da atividade, as licenciandas e a professora fizeram uma reflexão sobre sua realização.

4.2.8. Fotolog: Rio tips

Essa atividade foi aplicada nas turmas do 8º ano, como um projeto do 3º trimestre. A intenção era trabalhar conteúdos gramaticais e vocabulário abordados em uma das unidades finais do livro. A professora decidiu propor às licenciandas que elas ficassem responsáveis pelo projeto. A fim de que elas pudessem colocar em prática o que haviam observado e discutido sobre a tecnologia ao longo do estágio, a professora sugeriu que tal projeto fizesse uso de alguma ferramenta tecnológica. A professora apresentou sua proposta às licenciandas em uma sessão de orientação após o recesso de julho, quando tratava do planejamento do 3º trimestre:

Professora: Pensando ainda no 8º ano, pro terceiro trimestre, a intenção é trabalhar as unidades 6, 7 e 8 do livro, que são as 3 últimas unidades. A unidade 6 fala de superlativo e o tema é de viagem, a unidade 7 fala sobre o futuro com "be going to" e o tema é esporte, e a unidade 8 fala de futuro com "present continuous" e "would like" pra fazer convite e o tema é filme. Aí eu queria... mas isso é pra todas vocês juntas, inclusive pra Tânia, que a partir da próxima semana vai começar a fazer a orientação aqui com vocês, então vai ser melhor, que vocês vão conseguir interagir com mais facilidade. Então, a minha proposta é que vocês, em grupo, pensem em uma atividade pro terceiro trimestre, pra ser aplicada no 8º ano. Pode envolver qualquer uma dessas unidades - vocês podem escolher - , algum projeto pra eles fazerem que envolva tecnologia, alguma coisa que eles possam fazer no laboratório de informática. Então vocês vão pensar que tema, que parte do livro, que tópico gramatical vocês querem trabalhar, o que eles vão ter que produzir, que ferramentas vocês querem usar com eles. Vocês vão pensar em alguma coisa... eu vou deixar o livro com vocês pra vocês darem uma olhadinha. Tem aquele Haguáquê, que é aquela ferramenta que cria história em quadrinhos, que eu não usei ainda, né? Mas se vocês quiserem... ou se vocês quiserem pensar em outra coisa... fica a critério de vocês.

(Sessão de Orientação – 12/08/13)

Para essa atividade, a professora dá total liberdade para que as licenciandas elaborem a atividade. Embora ela faça a sugestão de uma ferramenta, ela deixa que a decisão sobre a escolha da tecnologia seja das licenciandas.

Na sessão de orientação seguinte, a professora verifica se as licenciandas já começaram a pensar no projeto:

Professora: Então... o que vocês pensaram pro 8º ano?

Carina: Num blog...

Professora: Um blog...

Carina: Seria um blog da turma, pra cada um fazer sua postagem.

Tânia: Só que daí, o problema do blog... O blog seria de viagem... a gente ia dar um local pra cada um, pra cada dupla...

Professora: Seria da unidade 6, né?

Tânia: Aí, vamos supor, uma fica com Londres, a outra fica com Paris... cada dupla tem que pesquisar a respeito. Só que o problema é que a gente não sabe se a gente mesmo faria o blog e aí eles só postariam... Só que a gente não sabe se o blog aceita várias postagens de diferentes computadores ao mesmo tempo.

Professora: Eu realmente não sei...

Mara: Eu também não sei. A gente teria que tentar antes de passar pra eles, né?

Tânia: Porque a gente pensou assim... a gente leva eles pro laboratório pra eles fazerem a pesquisa, e a gente já fala tudo o que tem que incluir... Aí eles fazem a pesquisa e elaboram com sua dupla e depois a gente pede pra eles postarem. Depois que eles postarem, a gente leva eles de novo pro laboratório de informática pra eles verem o que as outras duplas postaram e comentarem...

Professora: Tá. Mas vamos pensar assim... Esse blog... Eles vão criar um blog sobre...

Mara: De viagem.

Carina: Pra eles darem dicas de viagem.

Professora: Blog de dicas de viagem?

Carina: Isso. E eles não teriam que fazer textos também, porque eles não estão acostumados a fazer textos, seria mais um tópico.

Professora: Um parágrafo pelo menos, né?

Mara: A gente pensou em tópicos mesmo... tipo lugares turísticos...

Tânia: São mais frases... You can go to blá blá blá...

Professora: Entendi... E vocês sabem criar o blog? Eu não sei não...

Mara: A gente vai ter que procurar.

Tânia: Eu também não sei não, mas não acho que deva ser uma coisa muito difícil, porque tem tanta gente que eu conheço que já fez blog...

Professora: Quem tem blog é o [outro professor de inglês]. A gente pode perguntar a ele. Ele deve até saber dizer se dá pra postar ao mesmo tempo de vários computadores. Mas tem umas ferramentas aí pra criar blog, né?

(Sessão de Orientação – 19/08/13)

Observa-se um engajamento das licenciandas com a atividade, já que na semana seguinte à proposta feita pela professora, elas já tinham pensado sobre o projeto. Embora elas

já tivessem a ideia da atividade e da ferramenta que usariam, elas ainda não a haviam testado. A professora, apesar de afirmar não ter experiência com a ferramenta, apoia a ideia. Logo em seguida, como será visto no trecho adiante, a professora aprova e elogia a ideia das licenciandas e faz algumas perguntas para entender melhor como elas pretendem desenvolver a atividade.

Professora: Eu gostei da ideia do blog, meninas. Achei interessante. E não deve ser difícil, porque todo mundo tem blog hoje em dia. Acho que é fácil... Teria que ver qual site usar. Eu gostei da ideia, agora... o que vocês postariam lá? Tem que ver como o blog funciona... No blog qualquer pessoa pode postar?

Tânia: Só posta se tiver a senha. Qualquer um pode comentar, mas só posta se tiver a senha.

Carina: Dependendo do blog, você tem que ter conta...

Carla: Você tem que estar inscrito...

[...]

Professora: O que a gente pode fazer, caso não dê pra todo mundo postar ao mesmo tempo, é pedir pra eles organizarem o que vão postar durante a aula, no laboratório de informática, e pedir pra eles postarem em casa. Dá pra postar foto também?

Carla: Dá...

Professora: Ai eles organizariam o texto que iam postar e uma foto, já deixariam o post pronto, e um por vez, ou em casa mesmo, eles postariam. E depois pra comentar como seria?

Tânia: Ai voltaria pro laboratório e eles fariam lá.

Professora: Mas aí pra comentar teria que usar a senha?

Carina: Não, pra comentar não precisa.

Professora: Mas tem que ter conta em algum lugar?

Carla: Isso que a gente não sabe ainda.

Mara: A gente ainda tem que descobrir.

(Sessão de Orientação – 19/08/13)

Como as licenciandas ainda não haviam testado a ferramenta e havia muitas dúvidas sobre ela, elas começam a pensar na possibilidade de usar outras ferramentas para a realização da atividade.

Tânia: A gente pode resgatar o fotolog. Porque o fotolog não precisa de conta pra comentar. É mais fácil de usar.

Carla: Nem lembro mais do fotolog. Faz tantos anos que não uso. Acho que o Facebook substituiu...

Professora: Eles não podem usar o Facebook aqui na escola, mas acho que se fosse pra uma atividade pedagógica não teria problema.

Mara: Só se criasse alguma coisa no Face...

Carla: Uma página no Facebook.

Mara: Porque todo mundo já tem Face, então pra eles postarem e comentarem ficaria fácil.

Tânia: É mais fácil, mas também é mais fácil deles se desconcentrarem...

Carla: É verdade...

Mara: Mas ele vão ter um deadline mesmo...

Professora: Pode ser que na sala de aula, no momento que eles teriam pra fazer a pesquisa, eles podem, sei lá... começar a falar com um amigo no Facebook e acabar se distraindo mesmo...

[...]

Professora: Mas eu lembro do fotolog. No fotolog você coloca uma foto e pode colocar um comentário embaixo da foto, não é isso?

Tânia: Bota a foto e o seu post. O seu post poderia ser exatamente isso, a foto e o post, igual ao blog. Só que qualquer um pode comentar, você não precisa da senha.

Professora: Será que ainda existe isso? O fotolog?

Tânia: Acho que sim...

(Sessão de Orientação – 19/08/13)

Nota-se, nesse trecho, que há uma negociação sobre que ferramenta seria mais adequada para a atividade. No trecho seguinte, a professora enfatiza sua preferência pela utilização do blog ou do fotolog, elogiando novamente a ideia das licenciandas e reforçando a necessidade de testar a ferramenta, já apontada por elas:

Professora: Ah, gente, seria legal, o blog ou o fotolog... De repente a utilização do blog ou do fotolog seria mais fácil, né? Tanto pra vocês quanto pra eles. Porque aí vocês começariam o fotolog com um modelo, por exemplo.

Tânia: É, a gente podia postar um primeiro...

Professora: Mas aí no fotolog as pessoas só poderiam comentar, não poderiam postar, né?

Carla: Cada um teria que criar o seu e postar o seu, não?

Tânia: Ou a gente criava o fotolog da turma e cada um postava.

Carla: Mas não tinha um negócio de que só podia postar um foto por dia?

Tânia: Não sei se ainda tá assim...

Carla: Tem que entrar lá pra ver...

Professora: Vocês podem testar, então... ou o fotolog ou o blog... o que vocês acharem mais fácil, mais prático. De qualquer forma, mesmo se for fotolog eles têm que ter a senha pra fazer a postagem, depois o comentário que não. O blog vocês ainda têm que ver quem que pode fazer o comentário, né? Mas independente da ferramenta - fotolog ou do blog, porque as duas ideias são muito legais -, eu acho que um só pra turma fica melhor do que cada um criar o seu, né?

[Todas concordam]

Professora: Fica mais interessante... um da 18A e um da 18B.

(Sessão de Orientação – 19/08/13)

Logo após sugerir que cada turma tivesse o seu próprio blog ou fotolog, a professora retoma a ideia proposta pelas licenciandas e dá algumas sugestões para aprimorar a atividade, ou seja, para torná-la mais apropriada à realidade dos alunos:

Professora: Agora, pensando na proposta, cada um ficaria com um país?

Carla: Pode ser um país ou uma cidade?

Mara: Um país ou uma cidade... Acho que uma cidade seria melhor.

Carla: A gente fecharia as opções? Eles escolheriam ou a gente deixaria aberto?

Tânia: Eu acho que a gente poderia dar as opções.

Professora: Olha, eu vou dar um palpite e vocês podem aceitar ou não. Porque assim... o cara vai pegar, sei lá, Paris... Nunca foi a Paris, não conhece nada lá... Tá, ele vai procurar, aí vai ficar aquilo... não sei. E se eles tivessem que criar o blog ou o fotolog, as dicas de viagem, pra um turista que vem ao Rio? Porque o Rio é o que eles conhecem... e aí cada um escolheria um ponto turístico... Um vai escolher o Jardim Botânico, outro vai escolher a Lagoa... E aí de qualquer forma, pesquisar um pouquinho mais sobre o lugar, por exemplo, que horas abre o Jardim Botânico, que horas fecha, se paga pra entrar. Porque é a cidade deles, né? Eles vão ter mais o que dizer e, de repente, vai ficar uma unidade melhor do que cada um falar de um país ou de uma cidade. Levar mais pra realidade deles, né? E aí eles escolheriam também, porque como tem muito ponto turístico... A gente pode pensar em algumas opções ou deixa eles escolherem mesmo. Tem tanto lugar... por exemplo, se alguém

escolher a Rocinha, aí eles podem dizer "You shouldn't carry much money", alguma coisa assim, né? De qualquer forma eles teriam que procurar alguma coisa, mas também usariam o que eles conhecem.

Mara: Interessante.

Tânia: Mas o que exatamente eles vão falar sobre os pontos turísticos? Porque quando nós pensamos na cidade, pensamos que eles poderiam dizer quais eram os pontos turísticos, que meio de transporte usar...

Professora: Bom, poderia ser assim... Uma dupla escolheu Ipanema, aí eles vão dizer "Ipanema is the most beautiful beach in Rio". Já usaria o superlativo, que eles viram na unidade. Depois, "You should... ", aí diriam o que você deve fazer ou levar pra praia, ou o que não deve fazer ou levar. Também usariam o "should" que aprenderam na unidade. Porque eles não vão escrever uma coisa muito elaborada, vão ser esses tipos de frase.

Tânia: É... falar de preço, né?

Professora: Isso... Quanto custa para entrar em tal lugar... Na Lagoa, por exemplo, ele pode dizer "You should run, then you should drink some coconut water".

Tânia: "Your should ride a bicycle".

Professora: Isso... Na unidade 6 eles estudam o "should" e o superlativo, então acho que daria pra eles usarem isso nas frases deles.

Aline: Eles dariam dicas do que fazer no lugar, né?

Professora: Isso... E aí a abertura do blog ou do fotolog seria uma foto do Rio, de vários pontos turísticos...

Mara: Aquela foto com vários quadradinhos em que cada um é um cartão postal da cidade, né?

Professora: É... e aí vocês colocariam "Tips for Turists in Rio", sei lá... alguma coisa assim. E aí, em vez de dar as instruções pros alunos no fotolog, do tipo "aqui vocês devem fazer isso, isso e aquilo" - é claro que isso vocês vão explicar pra eles -, vocês diriam "neste blog você vai encontrar dicas dos melhores lugares do Rio, do que fazer", alguma coisa assim. Porque aí ficaria com cara mesmo de um blog, sem muita cara de um trabalho de escola.

Kátia: É...

(Sessão de Orientação – 19/08/13)

Para terminar a discussão sobre a atividade naquela orientação, a professora reforça o elogio feito à proposta de atividade das licenciandas e estabelece prazos para as próximas etapas da atividade.

Professora: Mas eu gostei do trabalho de vocês, achei bem interessante. A ferramenta, de repente, os que não conhecem vão passar a conhecer. Blog eles sabem o que é, não sei se eles têm o costume de usar. Se já conhecerem, já vão saber usar, já vão estar acostumados; se não conhecerem, vão passar a conhecer...

[...]

Professora: Esse projeto do 8º ano deve ser pra daqui a um mês mais ou menos, a realização dele. Mas daqui a no máximo duas semanas vocês me dizem o que você preferem usar...

Carina: A gente precisa só testar...

Mara: E testar aqui também, né? Nesse computador da escola.

Carla: É. Tem que ver se dá pra acessar daqui.

Professora: Então vamos fazer por etapas. Na semana que vem vocês me dizem o que escolheram usar. Na outra semana vocês tentam criar o blog ou o fotolog de cada turma, já com a introdução e me mostram.

(Sessão de Orientação – 19/08/13)

Na semana seguinte, conforme previsto, as licenciandas dizem à professora que ferramenta decidiram usar – o fotolog. A professora, então, reforça o prazos estabelecidos anteriormente.

Professora: Quanto ao projeto do 8º ano, vocês ficaram de decidir se vai ser o blog ou o fotolog, né?

Carla: É... a gente procurou...

Tânia: E o fotolog ainda existe!

[...]

Carla: O blog eu achei difícil. Assim, comentar e tal é fácil, mas você criar é mais difícil. Achei melhor o fotolog.

Professora: O fotolog é mais fácil?

Tânia: O fotolog é mais fácil sim.

Professora: E aí vai ser um pra turma e todos eles vão ter a senha? É isso?

Mara: A gente ainda tem que testar pra ver se vai dar certo...

Carina: Tem que todo mundo abrir ao mesmo tempo e tentar postar...

Professora: Entendi... Vocês podem me dizer isso na semana que vem, então. Vocês ainda tem um tempo pra pensar porque a gente ainda tem um mês mais ou menos pra aplicar essa atividade.

(Sessão de Orientação – 26/08/13)

Na sessão de orientação seguinte, a professora verifica o andamento da preparação da atividade, como de costume. Como as licenciandas ainda não haviam conseguido descobrir se era possível que todos os alunos acessassem a ferramenta ao mesmo tempo, porque ainda não tinham criado o fotolog, a professora decidiu oferecer um tempo da orientação para que elas pudessem verificar essa questão juntas.

Professora: E aí, meninas. Como anda o projeto do fotolog?

Mara: A gente ainda tem que testar pra ver se dá pra todo mundo acessar ao mesmo tempo.

Professora: A gente pode fazer isso no final da orientação, vamos pro laboratório de informática e cada um abre num computador.

Tânia: Mas a gente tem que criar o fotolog ainda.

Professora: Se não der pra acessar todo mundo ao mesmo tempo, eles vão ter que fazer off-line e aí à medida que eles foram terminando, eles vão postando no fotolog, um por vez. Mas se não der pra eles terminarem tudo numa aula só, vai ter que pedir pra eles salvarem o que já tá pronto, mandarem pra eles mesmos por e-mail, pra garantir que o negócio não vai sumir.

Tânia: Ou a gente pode pedir pra eles fazerem e salvarem no computador. E aí depois que a aula acabar, a gente faz o upload pro fotolog. Depois, na aula seguinte, eles voltam pro laboratório pra comentar o dos colegas.

Professora: Ah, mas o interessante seria eles postarem no fotolog, porque aí eles passam a conhecer a ferramenta também...

Tânia: É... entendi.

Carla: Mais do que postar, eu acho importante eles conhecerem a ferramenta também.

[...]

Tânia: Vamos ver isso logo, então...

Professora: Então eu vou dar os 30 minutos finais da nossa orientação pra vocês verem isso, tá?

(Sessão de Orientação – 02/09/13)

Duas semanas depois, a professora torna a verificar o andamento da preparação da atividade. Além disso, ela negocia a quantidade de aulas para a execução da atividade com os alunos e estabelece as datas:

Professora: E quanto ao fotolog?

Mara: A gente já conseguiu mexer e viu que eles conseguem acessar juntos, só que a gente ainda não decidiu o que vai colocar, quais são os tópicos....

Professora: Entendi... Será que no dia 7 de outubro vocês já estão com a tarefa do fotolog pronta?

Carla: 7 de outubro? Acredito que sim...

Mara: Estamos sim... Porque só falta a gente estabelecer os tópicos.

Professora: E vocês acham que em dois dias de aula os alunos conseguem fazer essa atividade?

Mara: Acho que conseguem... porque dá pra acessar todo mundo ao mesmo tempo, então não vai ter problema. Quer dizer, vai depender só da internet, né?

Professora: Então na 18B vai ser no 7 e no dia 10 e na 18A vai ser no dia 9 e dia 10, tá?

Carla: Tá bom!

(Sessão de Orientação – 16/09/13)

Antes do dia combinado para a execução da atividade, as licenciandas enviaram um e-mail para a professora com o login e senha dos fotologs que haviam criado para cada turma. Após verificar os fotologs, a professora pergunta pelo modelo que elas deveriam incluir. Além disso, dá algumas orientações para a execução da atividade:

Meninas,

Dei uma olhada no fotolog. Vi a postagem da foto/mapa do Rio com o convite para que eles escrevam sobre algum ponto turístico da cidade. Mas não vi o modelo.

Não sei mexer muito bem nessa ferramenta. Vcs têm mais conhecimento do que eu, então terão que auxiliá-los durante a realização da tarefa. Sugiro que iniciem a aula perguntando se eles sabem o que é um fotolog. Em seguida, expliquem a eles para que o fotolog é usado e deem as instruções do trabalho.

Agendei o laboratório de informática para as próximas 2 aulas da 18A e 18B. Então, avisem que eles têm apenas essas duas aulas para terminarem a tarefa, que valerá 4,0 pontos.

Até segunda!

Bjs,

Carol

(Professora, e-mail – 03/10/13)

Logo após as licenciandas postarem o modelo no fotolog, a professora lhes deu um retorno, sugerindo algumas mudanças para que elas não perdessem o foco da atividade, e propondo um prazo que tais mudanças fossem realizadas:

Meninas,

Só li a as mensagens de vcs agora. Lembrem-se de que esta atividade também terá como objetivo fazer o aluno pôr em uso o should/shouldn't e os superlativos. Isso não apareceu no post modelo de vcs. Tem que ficar claro para o aluno que ele deverá usar os conteúdos aprendidos nas aulas. Sugiro, então, que vocês modifiquem o post modelo. Seria algo do tipo "Paquetá Island is one of the best places in Rio. You should take a boat to go there. In this Island you should...., but you shouldn't.... The most famous restaurant there is...."

Vcs conseguem fazer essa alteração até segunda?

Bjs,

Carol

(Professora, e-mail – 04/10/13)

As licenciandas prontamente modificaram o modelo, de acordo com as sugestões da professora. Esta, por sua vez, deu novamente um retorno a elas, elogiando o que haviam feito:

Meninas,

Agora sim. Gostei tanto do novo post da Quinta da Boa Vista quanto do de Paquetá. Acho que vcs poderiam colocar um para cada turma. Se der para incluir os travel items, melhor ainda. Uma de vcs colocou o link onde encontrou as informações. Acho legal vcs incluírem a referência no post e incentivar os alunos a fazerem o mesmo.

Bjos,

Carol

(Professora, e-mail – 04/10/13)

Após a sua realização, a professora, como de costume, fez uma reflexão sobre a atividade com as licenciandas. Ela iniciou perguntando sobre o objetivo e a adequação da atividade à turma.

Professora: Então, hoje a gente começou na 18B aquele projeto do fotolog que vocês criaram... Depois que eles terminarem o trabalho - que eles vão fazer ao longo desta semana -, a gente vai refletir mais sobre ele. Mas vamos pensar um pouquinho... eu queria saber como foi a elaboração desse projeto. Eu vi que vocês trocaram e-mails, né? Mas eu queria saber se vocês tiveram dificuldade na elaboração... e pensando na turma, pensando no contexto em que esse projeto foi utilizado... qual era o objetivo de vocês? Porque eu que sugeri que vocês criassem um projeto utilizando tecnologia, né? E ao pensar no fotolog, qual foi o objetivo? Vocês pensaram em algum objetivo pra essa atividade?

Mara: Pra mim essa ideia do fotolog remete àquela coisa do diário... e todo mundo gosta de tirar foto, né? E eles gostam de postar... Gostam de postar no Facebook e comentar... Acho que é um costume que todos eles têm...

Carina: Tipo o instagram também...

Professora: É... eu estava notando enquanto eles estavam fazendo a atividade que tem até aquela opção do filtro na foto, né? Igual ao instagram e o face... bota uns efeitos diferentes na foto, né?

Tânia: Mas acho que essa questão do objetivo seria mais deles estarem interagindo entre si através de uma ferramenta nova e também usar a linguagem que eles aprenderam pra descrever os pontos turísticos do Rio, que é o que está englobado na unidade que eles estão estudando.

Carina: E também é uma coisa útil... se tiver divulgação e tal, é uma coisa que pode ser acessado, isso que eles criaram... claro que dependendo do que eles colocarem. Mas tem como ser uma coisa funcional. Não é só um trabalho pra escola. Dá pra eles usarem fora da escola também.

Mara: É um uso real, né? Porque pode acontecer de eles precisarem indicar algum lugar pra algum turista...

Aline: Acho que tudo que envolve pesquisa é legal... porque aumenta o conhecimento deles. Porque muitos moram no Rio de Janeiro mas não conhecem o Rio de Janeiro. Ou então têm a internet muito limitada e só usa a rede social, não usa como uma ferramenta de pesquisa. Então acho mais legal isso, estimular a pesquisar outras coisas, sair um pouco das redes sociais.

Professora: Vocês viram que eles estavam pesquisando ou estavam botando só coisas da cabeça deles?

Tânia: Não, eles estavam pesquisando.

Carla: Uns começaram a perguntar pra gente. Tinha uma dupla que estava fazendo sobre a Vista Chinesa e começou a perguntar "Mas como é que chega lá?". Eu disse "Gente, procura! Vocês estão com a internet aí. É só pesquisar!".

(Sessão de Orientação – 07/10/13)

Ao longo da interação, as alunas apontam diferentes objetivos da atividade e a professora busca, então, sintetizar essas reflexões:

Professora: Então acho que vocês têm três objetivos aí com esse projeto, né? Primeiro é fazer com que eles usem o que foi aprendido em sala de aula - o vocabulário e os tópicos gramaticais - em um outro contexto, que seja uma produção deles, que eles possam usar a criatividade deles, uma atividade mais aberta. O outro é.... que vocês viram o papel da tecnologia ali. Porque eles poderiam escrever numa folha e entregar, né?

Tânia: Acho que foi exatamente isso, eles poderem interagir, ver o que os outros postaram, tudo ao mesmo tempo.

Carina: Eu lembro que alguém estava mexendo e aí apareceu um post sobre a Lapa de uma outra dupla e ele falou "Ué, postaram sobre a Lapa?!". Então é bem interativo, você pode ver tudo ali, na hora.

Professora: E o terceiro objetivo que vocês apontaram é que essa produção deles não serve só pro nosso contexto de sala de aula, mas que pode ser útil pra eles mesmos conhecerem outros lugares ou pra outra pessoa que acessar.

(Sessão de Orientação – 07/10/13)

Em seguida, a professora pergunta sobre alguma dificuldade no processo de elaboração da atividade:

Professora: E queria que vocês falassem um pouquinho da elaboração, se vocês tiveram dificuldade na hora de elaborar...

Andreza: Acredito que foi a mais a decisão sobre o que colocar, que lugar colocar no início do fotolog como modelo. Porque a nossa comunicação foi por e-mail, então demorou um pouco.

Kamyla: É porque a gente queria pensar em um que eles não fossem usar... a gente também teve que pensar no texto, pra ver se estava adequado pra eles como modelo.

(Sessão de Orientação – 07/10/13)

É interessante observar que a dificuldade relatada pelas licenciandas não diz respeito ao uso da tecnologia, mas à elaboração de um texto que serviria como modelo para os alunos.

Para terminar a discussão sobre a atividade, a professora dá algumas orientações para a próxima etapa de execução da atividade.

Professora: Então na próxima aula eles vão comentar o post dos colegas, né?

Tânia: Isso.

Professora: No que pode consistir esse comentário? Adicionar mais uma informação àquele ponto turístico, fazer uma pergunta pra quem fez aquele post...

Carina: Dizer se gostaria de ir ou não...

Mara: Dizer se já foi...

Tânia: É. Quem já foi comenta a experiência, né?

Carina: E aí vai ser obrigatório comentar?

Professora: Ah, acho que sim. O que vocês acham?

Carina: É.

Professora: Mas tem que pedir pra eles botarem no nome.

Carina: E a gente pode dizer pra eles que eles só recebem todos os pontos se comentarem. A gente pode dizer isso pra eles?

Professora: Pode sim.

(Sessão de Orientação – 07/10/13)

Ao dar as orientações para a próxima etapa da atividade – os comentários dos alunos nas postagens dos colegas –, a professora incentiva a participação das licenciandas, para que elas deem suas opiniões e sugestões.

Embora a professora tivesse dito que outra orientação seria dedicada à reflexão sobre a atividade, isso não foi possível. Na semana seguinte, não houve orientação porque era recesso de um feriado. Na outra, foi a última orientação em que todas as licenciandas estariam presentes, pois algumas já tinham cumprido sua carga horária do estágio e feito a prova de aula, e não precisariam mais ir à escola. Nesse dia, a professora decidiu usar o tempo da orientação para a realização do grupo focal (cf. 4.4.4).

Essa atividade sobre um fotolog com dicas de viagem ao Rio de Janeiro, portanto, teve o maior grau de participação das licenciandas, já que elas puderam decidir o tema da atividade e a ferramenta que usariam, preparar a atividade, aplicá-la e refletir sobre ela. Algumas licenciandas – aquelas ainda não tinham terminado sua carga horária do estágio – puderam ainda participar da avaliação dos alunos junto com a professora.

Para concluir esta seção, apresento um quadro-resumo que indica o grau de participação das licenciandas em cada uma das atividades com uso da tecnologia desenvolvidas no ano letivo de 2013 com as turmas da professora regente.

Atividade	Turma	Envolvimento das licenciandas
Discussion Forum: Global Warming	1º ano EM	<ul style="list-style-type: none"> - observação da aplicação da atividade; - participação na avaliação dos alunos; - reflexão sobre o papel do professor na mediação de fóruns.
Natural Disasters	8º ano EF	<ul style="list-style-type: none"> - observação da aplicação da atividade; - participação na avaliação dos alunos; - reflexão sobre a atividade.
Newsmap: Headlines	3º ano EM	<ul style="list-style-type: none"> - observação da aplicação da atividade; - reflexão sobre a atividade (individual, por e-mail).
Glogster: Traffic Campaign	8º ano EF	<ul style="list-style-type: none"> - manuseio da ferramenta; - auxílio no monitoramento dos alunos durante a aplicação da atividade; - reflexão sobre a atividade.
Breaking News: Discourse Markers	3º ano EM	<ul style="list-style-type: none"> - participação no planejamento da atividade; - auxílio no monitoramento dos alunos durante a aplicação da atividade.
		<ul style="list-style-type: none"> - preparação da atividade;

Discussion Forum: Mandela	1º ano EM	<ul style="list-style-type: none"> - manuseio da ferramenta; - aplicação da atividade; - avaliação dos alunos; - reflexão sobre a atividade.
Google Translator	1º ano EM	<ul style="list-style-type: none"> - preparação da atividade; - manuseio da ferramenta; - aplicação da atividade; - reflexão sobre a atividade.
Fotolog: Rio Tips	8º ano EF	<ul style="list-style-type: none"> - planejamento da atividade; - manuseio da ferramenta; - preparação da atividade; - aplicação da atividade; - avaliação dos alunos; - reflexão sobre a atividade.

Quadro 9. Grau de envolvimento das licenciandas com as atividades

Após a descrição das atividades com uso da tecnologia realizadas nas turmas da professora regente durante o período de estágio das licenciandas, passemos agora para a seção seguinte, em que serão analisadas – mais detalhadamente – as ações da professora que buscaram contribuir para a formação das licenciandas para o uso da tecnologia.

4.3. As ações da professora regente

Nesta seção, serão discutidas as ações da professora regente que buscaram contribuir para a formação das licenciandas para o uso das tecnologias, com base na análise dos registros das sessões de orientação e de e-mail. Busca-se, portanto, atender ao primeiro objetivo da pesquisa, apresentado anteriormente, e aqui retomado:

1. Investigar as ações realizadas pela professora regente para promover a formação das licenciandas para o uso das tecnologias durante o estágio no Colégio de Aplicação.

Algumas ações já começaram a ser apontadas na seção anterior. Uma delas é **envolver as licenciandas em atividades didáticas com o uso da tecnologia de forma gradual**. Tais atividades referem-se a atividades realizadas com os alunos de diferentes turmas, que foram descritas na seção anterior. As licenciandas tiveram certa participação nas oito atividades realizadas com as turmas da professora regente durante o período do ano letivo de 2013 em que as licenciadas cursavam o estágio supervisionado. A participação das licenciandas começa apenas com a observação da aplicação da atividade, com eventual participação na avaliação dos alunos. Em um segundo momento, as licenciandas deixam de

ser apenas observadoras e passam a auxiliar a professora no monitoramento dos alunos durante a aplicação da atividade. Em seguida, além de ajudar no monitoramento dos alunos, as licenciandas passam a participar do planejamento da atividade. Em um próximo momento, as licenciandas ficam responsáveis por preparar a atividade, de acordo com as orientações da professora regente, e por aplicá-la. Por fim, as licenciandas se encarregam de todas as etapas de uma atividade – planejamento, preparação, aplicação e avaliação.

Dessa forma, as licenciandas vão – aos poucos – assumindo maiores responsabilidades, à medida que se familiarizam com a questão da tecnologia no contexto escolar, conhecem melhor os alunos e desenvolvem seus conhecimentos pedagógicos sobre o ensino de inglês.

Essa ação da professora regente - envolver as licenciandas em atividades didáticas com o uso da tecnologia de forma gradual – favorece o modelo reflexivo e artístico de formação docente defendida por Gómez (1992), em que o futuro professor tem contato com a realidade de sala de aula, observando, atuando e refletindo sem a inteira responsabilidade dos efeitos de suas ações. Essa ação também favorece a experimentação do ensino, a elaboração e a avaliação de projetos recomendada por Pimenta e Lima (2005). Esse envolvimento gradual permitiu às licenciandas observar práticas com o uso da tecnologia, praticar o seu uso em um contexto autêntico de ensino, e refletir sobre o papel da tecnologia, atividades fundamentais para a formação inicial do professor para o uso da tecnologia destacadas por diversos autores, como Kay (2006), Tounder et al (2011), Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2010) e Grove, Strudler e Odell (2004).

Outra ação da professora regente que buscou promover a formação das licenciandas para o uso da tecnologia foi **utilizar o e-mail como meio de comunicação** além dos encontros presenciais na escola. Houve bastante troca de e-mail entre a professora regente e as licenciandas durante o período do estágio supervisionado e muitas das mensagens estavam relacionadas às atividades com uso da tecnologia. As mensagens – muitas delas já transcritas na seção anterior – foram usadas para: dar instruções para o acesso ao curso do 1º ano na plataforma Moodle; dar sugestões para as atividades do Google Tradutor e do Fórum sobre Mandela; refletir sobre a atividade Headlines: Newsmag; discutir sobre a atividade Fotolog: Rio tips; discutir sobre a pesquisa realizada pela Marina e pela Aline (que será apontada mais adiante). Muitas vezes não era possível discutir tudo durante as sessões de orientação ou um contato mais rápido era necessário antes do encontro rotineiro na escola. Por isso, esse suporte oferecido por e-mail foi uma alternativa de comunicação escolhida pela professora. Ao aumentar as oportunidades de comunicação e ao mostrar-se solícita com as licenciandas,

a professora vai ao encontro do que Grove, Strudler e Odell (2004) observaram em seu estudo que aponta a importância do suporte emocional e da boa relação de comunicação do professor regente com os professores em formação.

Promover o trabalho colaborativo também foi outra ação da professora regente. Tounder et al (2011) apontam a colaboração com pares como uma estratégia na formação docente, visto que cria um ambiente menos “ameaçador” do que experiências realizadas individualmente. Divaharan (2011) também mostra, em sua pesquisa, a importância do trabalho em equipe e das interações entre os professores em formação. Nesta pesquisa, ao envolver as licenciandas nas atividades com o uso da tecnologia, todo o trabalho pelo qual elas ficavam responsáveis deveria ser feito por todas, em conjunto. Embora pudessem, entre elas, dividir as tarefas, a professora regente não delegou tarefas individuais a cada uma. Juntas, as licenciandas observavam a professora regente aplicar a atividade, auxiliavam-na no monitoramento dos alunos, participavam da avaliação dos alunos e do planejamento. Nas atividades com maior envolvimento das licenciandas, elas também realizaram, juntas, o planejamento, a elaboração e a aplicação das atividades. Dessa forma, mesmo aquelas que não se sentissem tão confiantes com a tecnologia, não teriam “medo” de usá-la para a atividade, já outras licenciandas estariam dando suporte.

Outra ação realizada pela professora regente foi **apresentar as ferramentas digitais às licenciandas e mostrar como usá-las**. Essa ação relaciona-se com a estratégia de demonstração de uso da tecnologia apontada por Kay (2006). De acordo com o autor, ao demonstrar como a tecnologia pode ser usada em sala de aula, busca-se oferecer exemplos de seu uso no ensino. Logo na primeira orientação, a professora mostra a plataforma Moodle para as licenciandas:

Antes de terminar a orientação, mostrei o ambiente do Moodle para as licenciandas. Falei um pouco sobre o uso dele com a turma da 21. Disse que o foco ali seria a produção escrita. Também falei que as atividades propostas na Internet devem ter um propósito para serem feitas ali, não apenas para tornar a aula tecnológica. Dei o exemplo da leitura do texto na tela do computador e no papel. Se o propósito for apenas a leitura, não é preciso usar o laboratório de informática para isso. Mostrei para elas o primeiro fórum do curso (Global Warming), que ainda não foi proposto aos alunos. Falei com elas da importância de deixar as regras de participação claras para os alunos.

(Sessão de Orientação – 06/05/13)

Além de mostrar a ferramenta para as licenciandas, a professora fala do papel da tecnologia no ensino. Em outra orientação, a professora volta a mostrar o Moodle para as licenciandas. Dessa vez, ela apresenta as diferentes funcionalidades da plataforma e, na

medida em que faz isso, vai dando exemplos de atividades pedagógicas que poderiam ser realizadas na plataforma:

Comecei mostrando o conteúdo que já havia no Moodle. Disse que poderíamos dividir as atividades em blocos de informação, como se fossem unidades de livro. Disse que podemos incluir um título e uma introdução para cada bloco. (...) Após observar o fórum, cliquei na opção de edição e mostrei às licenciandas as opções de atividades oferecidas pelo Moodle. Ao descrever cada atividade, fui dando exemplos de atividades pedagógicas que poderiam ser realizadas com aquelas ferramentas.

(Sessão de Orientação – 03/06/13)

Ao mostrar como usar a ferramenta, a professora não se limitou apenas aos aspectos técnicos, mas buscou mostrar também o seu uso pedagógico. Afinal, o objetivo não era apenas fazer um treinamento de habilidades técnicas, como criticam Pimenta e Lima (2005), mas fazer com que a tecnologia fosse entendida como uma ferramenta pedagógica (BELLONI, 1999). Enquanto mostrava o fórum de discussão na plataforma Moodle, a professora tentava levar as licenciandas a refletirem sobre a atuação do professor no fórum de discussão. Em vez de simplesmente falar sobre como o professor deve atuar em um fórum on-line, a professora optou por fazer perguntas às licenciandas que as levassem a construir conhecimento sobre essa questão:

Pedi às licenciandas que lessem a mensagem inicial do fórum que eu havia postado. Pedi para que pensassem na estrutura da minha mensagem. Elas foram dizendo que primeiro eu expliquei o que era um fórum e como eles deveriam proceder, depois apresentei as perguntas e, por fim, chamei a atenção dos alunos para o fato de que aquele fórum seria avaliado. Disse às licenciandas que como aquele era o primeiro fórum dos alunos, eu precisava instruí-los sobre como interagir ali. Em seguida, pedi para que elas observassem 3 mensagens que eu havia postado no início do fórum. (...) Perguntei às licenciandas por que elas achavam que eu postei tais mensagens e qual era a opinião delas sobre as mensagens. Elas disseram que eu queria promover a interação no fórum. Disse que esse tipo de atuação é justamente para promover a discussão nos fóruns.

(Sessão de Orientação – 03/06/13)

Na atividade do fórum de discussão sobre Mandela, as licenciandas ficaram responsáveis por preparar a atividade, inseri-la na plataforma Moodle e mediar a discussão, conforme visto na seção anterior. Por isso, a professora regente precisou focar mais nos aspectos técnicos da ferramenta. Ela foi fazendo a demonstração para as licenciandas enquanto explicava como criar o fórum na plataforma:

Pra começar... pra inserir qualquer coisa aqui você tem ativar a edição. Aí vai aparecer “add a resource” ou “add an activity”. O fórum é uma activity. Aí vocês vão aqui em criar um fórum. Aí “forum name”, você vão colocar o nome do fórum. (...)

(Sessão de Orientação – 01/07/13)

A professora não apenas mostra como usar determinada ferramenta, mas se propõe a **aprender a utilizar junto com as licenciandas** aquelas ferramentas com as quais ainda não está muito familiarizada. Na atividade sobre a campanha de trânsito com o uso do Glogster, a professora decidiu testar a ferramenta durante a sessão de orientação, já que, apesar de ter usado anteriormente, não lembrava muito bem como funcionava:

Como estava na sala de computadores que há dentro da sala de professores, entrei no site da ferramenta e disse que aprenderíamos juntas a usar o Glogster, pois apesar de já ter usado com os meus alunos no ano anterior, não me lembrava bem como funcionava.

(Sessão de Orientação – 16/05/13)

Mesmo quando não sabia usar determinada ferramenta, a professora regente demonstrava interesse em aprender como utilizá-la ou consultar alguém que soubesse. No caso da última atividade, em que as licenciandas deveriam escolher que ferramenta elas utilizariam, a princípio, elas sugeriram o blog. A professora, apesar de nunca ter criado um blog, apoia a ideia das licenciandas:

Professora: Quem tem blog é o [outro professor de inglês]. A gente pode perguntar a ele. Ele deve até saber dizer se dá pra postar ao mesmo tempo de vários computadores. Mas tem umas ferramentas aí pra criar blog, né? (...) Eu gostei da ideia do blog, meninas. (...) Tem que ver como o blog funciona.

(Sessão de Orientação – 19/08/13)

Ao longo do estágio, apesar do seu projeto de uso da tecnologia no ensino, a professora regente **deixava claro que não era especialista em tecnologia**, apenas uma professora que, com seu conhecimento intermediário de informática e com seu anseio em motivar seus alunos, promover uma aprendizagem significativa e enriquecer a sua prática, buscava integrar a tecnologia em sua sala de aula. Em diversos momentos, a professora assume não conhecer ou não ter muita prática com determinada ferramenta, mas não demonstra resistência. Dessa forma, as licenciandas poderiam perceber que não é preciso ter conhecimentos avançados de informática para integrar a tecnologia em sua prática e se sentirem menos receosas e mais motivadas para utilizá-la. Logo no início do estágio, a professora já chama atenção para essa questão:

Com as turmas do 8º ano, disse que gostaria de realizar um projeto por trimestre. Disse que tal projeto deveria ser feito no laboratório de informática e utilizaria uma ferramenta digital a fim de criar um “produto final” que estivesse relacionado a algum tema do livro. Disse também que aprenderíamos a utilizar tais ferramentas juntas, pois apesar de tecnologia no ensino ser o meu tema de interesse e de pesquisa, não tenho tanto conhecimento técnico.

(Sessão de Orientação – 13/05/13)

Ao mostrar às licenciandas como criar um fórum de discussão no Moodle, apesar de certamente ter conhecimento de como fazê-lo, a professora não demonstra ter conhecimento total sobre os recursos da plataforma. Isso pode ser percebido pelo uso do verbo “achar”, indicando incerteza, ao responder à dúvida de uma licencianda:

Professora: Alguém me perguntou se eles recebiam e-mail dizendo...

Carla: Igual ao Facebook, uma notificação dizendo se alguém postou alguma coisa.

Professora: Então, acho que é essa opção aqui “Force anyone to be subscribed”.

(Sessão de Orientação – 01/06/13)

Ao falarem sobre o blog, a professora também deixa claro não ser especialista no assunto:

Tânia: Só que a gente não sabe se o blog aceita várias postagens de diferentes computadores ao mesmo tempo.

Professora: Eu realmente não sei... (...) E vocês sabem criar o blog? Eu não sei não...

(Sessão de Orientação – 19/08/13)

Em um e-mail enviado às licenciandas antes da aplicação da atividade do fotolog, a professora reconhece – sem problema algum – que elas têm mais conhecimento sobre a ferramenta, como mostra o trecho a seguir:

Não sei mexer muito bem nessa ferramentas. Vcs têm mais conhecimento do que eu, então terão que auxiliá-los durante a realização da tarefa.

(E-mail, 03/10/13)

Essas três últimas ações citadas - aprender a utilizar determinada ferramenta junto com as licenciandas, propor-se a aprender a utilizar determinada ferramenta ou consultar alguém que saiba e assumir que não é especialista em tecnologia - relacionam-se a um dos fatores que motivam o professor em formação a usar a tecnologia mencionados por Bullock (2004): o incentivo e a colaboração do professor regente com o licenciando a fim de desenvolver aulas com o uso da tecnologia. Embora esse incentivo e colaboração seja

percebido também nas outras ações, o fato de ser persistente e otimista em usar a tecnologia, mesmo não sendo uma especialista em informática – e assumir isso - , destaca ainda mais esse incentivo.

Ainda no que diz respeito às ferramentas, uma ação da professora regente foi **possibilitar e incentivar o seu uso a fim de que as licenciandas se familiarizassem com elas**. De acordo com Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2010), dar tempo para os professores em formação manusearem as ferramentas tecnológicas pode aumentar a sua confiança no uso da tecnologia. Logo no início no estágio, a professora cadastrou as licenciandas no Moodle com o status de *teacher* (que permite que o usuário crie e edite o conteúdo) e pediu que elas acessassem a plataforma para preencher o seu perfil, como mostra o trecho de uma mensagem enviada pela professora às licenciandas:

Vocês devem ter recebido um e-mail com os dados de acesso (usuário e senha) do curso do 1º ano no Moodle. Gostaria que vocês entrassem lá, preenchessem o perfil de vocês e (se possível) incluíssem uma foto. No perfil, basta vocês se apresentarem dizendo que são licenciandas (diga também as turmas que seguem) e mencionando as expectativas de vocês sobre a escola.

(E-mail, 24/05/13)

A professora também pede que elas acessem o curso no Moodle para observar o primeiro fórum de discussão que estava em andamento:

Deem uma olhada também no fórum de discussão sobre Global Warming. Eles têm até domingo para postarem as contribuições deles.

(E-mail, 24/05/13)

Em um outro momento, a professora sugere que as licenciandas manuseiem a ferramenta, façam testes e criem atividades na plataforma Moodle para aprender a utilizá-la melhor:

Como todas vocês têm o status de teacher aqui no Moodle, vocês conseguem fazer tudo que eu faço. Então se vocês quiserem entrar pra mexer, pra aprender a usar, vocês podem... Depois apaguem ou deixem com o olho fechado, que aí só eu que vejo, os alunos não.

(Sessão de Orientação – 01/07/13)

Para se familiarizar com o Glogster, ferramenta que foi utilizada para uma atividade com o 8º ano, a professora também sugeriu que as licenciandas fizessem seus próprios pôsteres em casa para testar a ferramenta. As licenciandas fizeram seus pôsteres e até enviaram para que a professora pudesse conferir:

Olá, Carol

Enviei o pôster pelo próprio Glogster (em “send to a friend”) e estou mandando o link também.

*Até quarta,
Aline*

(E-mail, 20/05/13)

Como vimos na seção anterior, as licenciandas foram envolvidas gradualmente em oito atividades com o uso da tecnologia durante o estágio. As **orientações sobre as atividades** e sobre as tarefas que elas deveriam realizar em relação a cada atividade **eram dadas com bastante antecedência** pela professora regente. Para Ambrosetti e Dekkers (2010), o professor regente deve dar instruções específicas aos professores em formação sobre a realização das tarefas. Ao dar tais instruções com antecedência, licenciandas tinham tempo de interagir entre elas e planejar o que deveriam fazer, além de tempo para manusear a tecnologia, o que é recomendado por Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2010). Nas três atividades em que as licenciandas tiveram maior participação, por exemplo, a professora regente apresentou sua proposta pelo menos um mês antes de sua aplicação.

Disse que também passaria o filme “Mandela: Luta pela Liberdade”. Pedi para que elas assistissem o filme em casa pois elas seriam responsáveis por criar e mediar um fórum de discussão do Moodle sobre o filme.

(Sessão de Orientação – 10/06/13)

Por fim, sugeri às licenciandas a elaboração de uma atividade de conscientização sobre o uso do Google Tradutor.

(Sessão de Orientação – 10/06/13)

Professora: Então, a minha proposta é que vocês, em grupo, pensem em uma atividade pro terceiro trimestre, pode envolver qualquer uma dessas unidades – vocês podem escolher -, algum projeto pra eles fazerem que envolva tecnologia, alguma coisa que eles possam fazer no laboratório de informática Então vocês vão pensar que tema, que parte do livro, que tópico gramatical vocês querem trabalhar, o que eles vão ter que produzir, que ferramentas vocês vão querer usar com eles.

(Sessão de Orientação – 08/07/13)

Conforme mostram os trechos, a proposta do fórum sobre Mandela foi apresentada às licenciandas no início de junho e sua aplicação foi feita no início de julho. A atividade sobre o Google Tradutor também foi apresentada às licenciandas no início de junho, mas sua aplicação só aconteceu na última semana de agosto. A última atividade, em que as alunas tiveram um maior envolvimento, foi proposta às licenciandas no início de julho e sua aplicação aconteceu na primeira semana de outubro.

Além de propor as atividades com antecedência, a professora regente frequentemente **verificava o andamento das tarefas que eram delegadas às licenciandas** em relação a tais atividades, como mostram os trechos abaixo:

Professora: Vocês começaram a pensar em alguma coisa sobre aquela atividade do Google Tradutor? Eu mandei um e-mail pra vocês [com algumas sugestões de frases], vocês viram?
(Sessão de Orientação – 17/06/13)

Professora: Vocês conseguiram assistir ao filme [Madelá: Luta pela Liberdade] e conseguiram pensar em alguma coisa?
(Sessão de Orientação – 01/07/13)

Professora: Bem, eu queria saber de vocês a quantas anda aquela atividade do Google Tradutor... Vocês já fizeram alguma coisa?
(Sessão de Orientação – 05/08/13)

Professora: Bom, agora eu queria que vocês me mostrassem a atividade do Google Tradutor.
(Sessão de Orientação – 26/08/13)

Professora: Então, o que vocês pensaram pro 8º ano?
(Sessão de Orientação – 19/08/13)

Professora: Quanto ao projeto do 8º ano, vocês ficaram de decidir se vai ser o blog ou o fotolog, né?
(Sessão de Orientação – 26/08/13)

Professora: E aí, meninas. Como anda o projeto do fotolog?
(Sessão de Orientação – 02/09/13)

Professora: E quanto ao fotolog?
(Sessão de Orientação – 16/09/13)

Para todas as atividades, a professora regente explicava o que faria – no caso de as licenciandas atuarem apenas como observadoras – ou dava orientações sobre o que as licenciandas deveriam fazer – no caso de elas ficarem responsáveis por preparar a atividade. Os trechos com tais orientações foram apresentados na seção anterior, quando descrevi as atividades, e, por esse motivo, não serão repetidos aqui. Mas vale ressaltar que tais orientações eram retomadas ao longo das orientações, conforme também mostrado na seção anterior.

Várias orientações eram dedicadas à discussão das atividades – a quantidade variava de acordo com o grau de envolvimento das licenciandas. Nas atividades em que as licenciandas atuavam como observadoras, duas orientações geralmente eram dedicadas à discussão da atividade. A atividade “Discussion Forum: Global Warming” foi discutida nas

orientações de 06/05 e de 03/06. A atividade “Glogster: Traffic Campaign” foi discutida nas orientações de 16/05 e 17/06. A atividade “Natural Disasters” foi discutida nas orientações de 10/06 e 08/07. A primeira orientação era dedicada à explicação sobre a atividade e a segunda, que ocorria após a sua aplicação, dedicava-se a uma reflexão sobre a atividade. No caso da atividade “Newsmap: Headlines”, apenas uma orientação (14/05) foi dedicada a ela, em que a professora explicou como seria feita. A reflexão sobre a atividade foi realizada por e-mail, conforme já apontado na seção anterior. A atividade “Breaking News: Discourse Markers” foi discutida durante três orientações (10/06, 17/06 e 05/08), já que as licenciadas ajudaram em seu planejamento. Em relação às atividades em que houve maior participação das licenciadas, mais orientações foram dedicadas à discussão de cada uma. A atividade “Discussion Forum: Mandela” foi assunto em cinco orientações (10/06, 17/06, 01/06, 08/07 e 12/08). A atividade sobre o Google Tradutor foi discutida em sete orientações (10/06, 17/06, 24/06, 05/08, 12/08, 26/08 e 02/09). Por fim, a atividade “Fotolog: Rio tips” teve seis orientações dedicadas a ela (12/08, 19/08, 26/08, 02/09, 16/09 e 07/10).

Durante as sessões de orientação dedicadas às atividades em que as licenciadas se envolveram em seu planejamento e/ou em sua preparação, a professora frequentemente **pedia as opiniões das licenciadas, levava-as em consideração e as valorizava, assim como suas ideias e contribuições**. Mesmo sendo menos experientes, a professora regente entendia que, assim como afirmado por Nóvoa (1997), as vivências e experiências dos futuros professores devem ser valorizadas e compartilhadas nos espaços de formação. No trecho abaixo, por exemplo, a professora pede a opinião de uma licenciada em relação à atividade “Glogster: Traffic Campaign”.

Perguntei à licenciada se ela achava que deveríamos criar um passo-a-passo do uso do Glogster para os alunos. Ela disse que não achava necessário, que eles conseguiriam se virar.

(Sessão de Orientação – 16/06/13)

No trecho a seguir, em que é discutido o planejamento da atividade “Breaking News: Discourse Markers”, a professora mostra ter levado em consideração a opinião que uma das licenciadas havia dado anteriormente sobre limitar o local onde os alunos poderiam pesquisar os marcadores discursivos e verifica se todas as licenciadas estão de acordo com a decisão. Em seguida, a professora diz estar em dúvida sobre solicitar ou não que os alunos apresentem o trabalho oralmente, pedindo, de forma indireta, a opinião das licenciadas sobre

a questão. Duas licenciandas dão suas opiniões e, em seguida, a professora concorda com elas.

Professora: Porque acho até que você falou “Ah, não é melhor refinar a busca? Senão eles vão pegar qualquer coisa”. Então eu pensei nesse site...

Carla: É... eu acho que especificar um pouco mais torna a atividade mais elaborada.

Professora: Então vocês acham melhor indicar o local pra eles procurarem, né?

(...)

Professora: Agora não sei se vale a pena pedir pra eles apresentarem oralmente pra todo mundo...

Carla: Não sei se vale a pena... Acho que eles podem chegar lá na frente e ficar traduzindo tudo.

Mara: E também eles podem falar do mesmo marcador que o outro grupo já usou e ficar meio repetitivo.

Professora: É. Talvez seja melhor pedir pra eles entregarem por escrito mesmo, sem precisar apresentar.

(Sessão de Orientação – 17/06/13)

Ainda sobre essa atividade, a professora revela não ter decidido se os alunos deveriam fazer a busca por tipo de marcador discursivo, abrindo um espaço para que as licenciandas dessem suas opiniões. Uma delas afirma que essa forma de busca seria difícil e a professora, então, leva em consideração o que a licencianda havia dito.

Professora: Mas cada dupla buscaria na internet alguns textos com marcadores discursivos... (...) Aí não lembro se a gente chegou a discutir se cada dupla procuraria por tipo de marcador...

Carina: Mas eu acho que por tipo de seria mais difícil... porque eu estava procurando e achei muito difícil...

Professora: É... então a gente pode pedir pra que eles achem 4 ou 5 marcadores discursivos diferentes nos textos.

(Sessão de Orientação – 01/07/13)

Outro exemplo é visto no trecho adiante, em que uma licencianda aponta suas ideias sobre a proposta do fórum de discussão sobre Mandela. Depois que a licencianda apresenta suas ideias, a professora demonstra concordar com a licencianda e valoriza suas ideias, dizendo que pedir para os alunos buscarem um exemplo no filme é uma proposta interessante.

Carina: Então eu estava pensando em alguma coisa que precisava realmente eles terem visto o filme. (...) E essa ideia dos protestos no Brasil é interessante que peça pra eles darem algum exemplo do filme que possa representar alguma atividade de protesto, alguma coisa assim... um ato de violência que ocorreu pra tentar relacionar.

Professora: É... de alguma forma tem que ter um link com o filme, mas pode ser a ideia geral ou isso que você falou de eles acharem exemplos no filme, também é interessante.

(Sessão de Orientação – 01/07/13)

Mais um exemplo de valorização das contribuições das licenciandas pode ser visto a seguir, em que uma licencianda envia um e-mail com alguns links que achou úteis para a atividade do Google Tradutor. A professora responde ao e-mail, valorizando a iniciativa.

Algumas coisinhas que talvez nos ajude para elaborar a atividade :)

<http://www.makeuseof.com/tag/online-machine-translation-services-is-there-a-good-one/>

<http://spanish.about.com/od/onlinetranslation/a/online-translation.htm>

<http://freenuts.com/top-10-online-translation-services/>

(E-mail, 20/06/13)

Oi, Carla

Ótimo pontapé inicial para a elaboração da atividade!

Bjos,

Carol

(E-mail, 20/06/13)

Ainda em relação a essa atividade, uma licencianda, durante uma sessão de orientação, menciona algumas frases em que havia pensado. A professora aprova a ideia de ela ter sugerido uma frase em português para os alunos passarem para inglês.

Carina: Eu mandei “I’m falling from cloud 9”, “Eu gosto de comer brigadeiro” e algumas outras.

Professora: Ah, é legal botar em português pra eles passarem pro inglês sim.

(Sessão de Orientação – 26/08/13)

Nos dois trechos abaixo é discutida a atividade do fotolog. No primeiro trecho, a professora pede a opinião das licenciandas sobre a quantidade de aulas necessárias para a realização da atividade. No segundo, uma licencianda pergunta sobre a obrigatoriedade de os alunos comentarem a postagem dos outros e, apesar de dar sua opinião, a professora pede também a opinião das outras licenciandas.

Professora: E vocês acham que em dois dias os alunos conseguem fazer essa atividade [do fotolog]?

(Sessão de Orientação – 16/09/13)

Carina: E vai ser obrigatório comentar [na atividade do fotolog]?

Professora: Ah, acho que sim. O que vocês acham?

(Sessão de Orientação – 23/09/13)

Durante as sessões de orientação e até mesmo por e-mail, a professora regente **guiava a preparação das atividades**, mesmo aquelas sobre as quais as licenciandas tinham maior responsabilidade. A professora geralmente dava as orientações sobre como a atividade deveria ser elaborada, tirava dúvidas e dava sugestões às licenciandas. O trecho abaixo mostra a professora dando orientações sobre a atividade do Google Tradutor e tirando uma dúvida da licencianda. Em seguida, duas mensagens que a professora enviou para as licenciandas com sugestões de frases que elas poderiam incluir na atividade.

Professora: Vocês vão entregar pra eles uma folhinha pedindo pra eles traduzirem os itens... pode ser frase, pode ser trecho, pode ser uma palavra. Ai, no final, vocês podem pedir pra eles relatarem – isso pode ser oral – se eles encontraram dificuldades pra traduzir... Ai eles vão dizer “Ah, o Google não traduziu essa palavra”.

Carina: É pra eles fazerem uma espécie de relatório?

Professora: É... mas pode ser oral... vocês podem pensar em algumas perguntas-chave. Assim... se eles encontraram alguma dificuldade, quais foram...

(Sessão de Orientação – 24/06/13)

Meninas,

Olhem como o Google Tradutor traduziu o seguinte trecho "There is wealth in waste. It is time to take the lid off the dustbin debate and raise the sights of government...from the kerbside to the global economic race": "Não há riqueza no lixo. É hora de tirar a tampa da lixeira debate e levantar os pontos turísticos de governo ... da berma da corrida econômica global".

O trecho foi retirado do texto "UK garbage could be worth millions" (<http://www.breakingnewsenglish.com/1306/130607-garbage.html>)

Vcs podem usar esse trecho na atividade sobre o Google Tradutor. Os alunos podem utilizar a ferramenta para traduzir as frases e refletirem sobre o resultado. Podem também buscar a tradução correta usando o conhecimento deles e um dicionário on-line para as palavras desconhecidas.

Até quarta!

Bjs,

Carol

(E-mail, 10/06/13)

Meninas,

Uma boa expressão para ser usada na atividade sobre o Google Tradutor é "hands-on", que significa "mãos à obra" ou "prática". O Google traduz de forma errada. O aluno só vai encontrar o significado no dicionário inglês-inglês ou em algumas opções do linguee.

Anotem essa dica aí!

Bjos,

Carol

(E-mail, 03/07/13)

Durante uma orientação em que se discutia essa atividade, há outros exemplos que mostram a professora guiando sua elaboração. Ao perceber que as licenciandas estavam sugerindo muitas expressões idiomáticas para que os alunos traduzissem, a professora tenta fazer com que elas pensem em outras coisas também. Em seguida, a professora indica os próximos passos a serem tomados na preparação da atividade.

Professora: Mas vocês estão pensando muito em idioms... tentem pensar em frases também...

(...)

Professora: O que eu acho que falta então é juntar tudo o que cada uma de vocês pensou, pesquisou... juntar tudo num documento só... a gente pensar nas perguntas do warm-up e nas perguntas que eles vão utilizar pra discussão.

(Sessão de Orientação – 26/08/13)

Ainda ao guiar a elaboração da atividade, a professora vai estimulando a participação das licenciandas, sintetizando suas contribuições e dando sugestões.

Professora: Então vamos pensar aqui... alguma de vocês vai anotando. Então o que vocês vão perguntar como warm-up? Antes de entregar a folhinha para eles?

Tânia: Eu acho que é importante saber "você usa o Google Tradutor"?

Carina: "Qual ferramenta você usa?"

Mara: É, acho melhor primeiro perguntar que ferramenta ele usa, porque se a gente disser logo Google Tradutor vai ficar muito jogado, né?

Professora: Então a gente pode dizer "When you want to translate something, or when you want to know the meaning of some words, what do you do? Do you use the dictionary? Do you use any online tool? Which ones? Does it work?". Que mais?

(...)

Professora: Pode perguntar "Which one do you think is the best? Why?"... Acho que o warm-up vai ser basicamente isso... saber se eles usam, pra que eles usam, qual que eles usam e o que eles acham. Depois vocês vão entregar a atividade, vão explicar o que eles têm que fazer, que eles têm que anotar as respostas que eles conseguirem na folhinha. E aí quais serão as perguntas que eles vão ter que discutir depois?

(...)

Professora: Podia colocar “Did all of them work?”. E pode perguntar se eles usaram outras ferramentas também, além daquelas que foram sugeridas.

(...)

Professora: Pode perguntar também “Was it easy to find the translation?”, porque pode ter aluno que nem conseguiu achar. Pode perguntar também qual caminho ele usou para achar a tradução, porque ele pode dizer “ah, eu fui no Google, mas aí achei estranho e depois fui em tal lugar para conferir”.

(...)

Professora: E no final pedir pra eles darem a opinião deles sobre cada umas das ferramentas sugeridas.

Tânia: De repente a gente podia perguntar a opinião dele sobre essas ferramentas antes de fazer a atividade e perguntar a opinião depois.

Professora: E no final pedir pra justificar a opinião também, senão eles podem colocar “good”, “bad”.

(Sessão de Orientação – 26/08/13)

Ao discutir a preparação da atividade do fórum de discussão sobre Mandela, a professora também dá sugestões às licenciandas. No trecho abaixo, a professora sugere o que eles devem escrever na mensagem inicial. Em relação ao título do fórum, questionado por uma licencianda, a professora deixa que elas mesmas escolham. A professora também deixa que elas decidam se os alunos receberão ou não e-mail de notificação de postagem no fórum.

Professora: De repente no final vocês colocam “remember that you are participating in a fórum, remember that in a discussion fórum you should behave like this...”. Mas vocês podem botar uma introdução, do tipo “after watching the movie and discussing about it in class...”

Carla: E também tem que colocar um título no fórum, né?

Professora: Isso. O título vai ser “Discussion Forum” e mais alguma coisa, tipo “movie about Mandela”... vocês escolhem.

(...)

Professora: Aí se vocês quiserem que eles recebam em e-mail dizendo que alguém postou no fórum, vocês podem botar aqui o “yes”. Aí vocês podem decidir...

(Sessão de Orientação – 01/07/13)

Na última atividade (Fotolog: Rio tips), mesmo as licenciandas tendo maior participação e responsabilidade, já que deveriam planejar, preparar e aplicar a atividade, escolhendo o tema, a proposta e a ferramenta, a professora guiou sua elaboração. Logo no início, pensando que as licenciandas pudessem ter dificuldades em escolher uma ferramenta, a professora deu uma sugestão, mas deixou bem claro que elas poderiam escolher outra:

Professora: Tem aquele Haguáquê, que é aquela ferramenta que cria história em quadrinhos, que eu não usei com eles ainda. Mas se vocês quiserem pensar em outra coisa... fica a critério de vocês.

(Sessão de Orientação – 08/07/13)

No momento de decisão sobre a escolha da ferramenta a ser utilizada nessa atividade, a professora também dá suas opiniões e sugestões. Ao ser mencionado por uma licencianda, a professora diz o que pensa sobre o uso do *Facebook* para a atividade. A professora não proíbe a escolha da rede social, mas sua opinião leva as licenciandas a voltarem a pensar no blog ou fotolog. O comentário seguinte da professora, reforça sua preferência por uma dessas duas ferramentas, mas não soa como uma imposição.

Professora: Pode ser que na sala de aula, no momento que eles teriam para fazer a pesquisa, eles podem, sei lá... começar a falar com um amigo no Facebook e acabar se distraindo mesmo...

(...)

Professora: Ah, gente, seria legal o blog ou o fotolog... De repente a utilização do blog ou do fotolog seria mais fácil, né? Tanto pra eles quanto pra vocês.

(Sessão de Orientação – 19/08/13)

Ao longo dessa orientação, a professora continua dando suas sugestões que, assim, vão guiando a elaboração da atividade.

Professora: Mas independente do fotolog ou do blog – porque as duas ideias são muito legais -, eu acho que um só pra turma fica melhor do que cada um criar o seu, né?

(...)

Professora: Olha, eu vou dar um palpite e vocês podem aceitar ou não. Porque assim... o cara vai pegar, sei lá, Paris... Nunca foi a Paris, não conhece nada lá... Tá, ele vai procurar, aí vai ficar aquilo... não sei. E se eles tivessem que criar o blog ou o fotolog, as dicas de viagem, pra um turista que vem ao Rio? Porque o Rio é o que eles conhecem... e aí cada um escolheria um ponto turístico... Um vai escolher o Jardim Botânico, outro vai escolher a Lagoa... E aí de qualquer forma, pesquisar um pouquinho mais sobre o lugar, por exemplo, que horas abre o Jardim Botânico, que horas fecha, se paga pra entrar. Porque é a cidade deles, né? Eles vão ter mais o que dizer e, de repente, vai ficar uma unidade melhor do que cada um falar de um país ou de uma cidade. Levar mais pra realidade deles, né? E aí eles escolheriam também, porque como tem muito ponto turístico... A gente pode pensar em algumas opções ou deixa eles escolherem mesmo. Tem tanto lugar... por exemplo, se alguém escolher a Rocinha, aí eles podem dizer "You shouldn't carry much money", alguma coisa assim, né? De qualquer forma eles teriam que procurar alguma coisa, mas também usariam o que eles conhecem.

(...)

Professora: Bom, poderia ser assim... Uma dupla escolheu Ipanema, aí eles vão dizer "Ipanema is the most beautiful beach in Rio". Já usaria o superlativo, que eles viram na unidade. Depois, "You should... ", aí diriam o que você deve fazer ou levar pra praia, ou o

que não deve fazer ou levar. Também usariam o "should" que aprenderam na unidade. Porque eles não vão escrever uma coisa muito elaborada, vão ser esses tipos de frase.

(Sessão de Orientação – 19/08/13)

Em um e-mail, alguns dias antes da aplicação da atividade, a professora ainda dá uma sugestão final, como mostra o trecho a seguir:

Sugiro que iniciem a aula perguntando se eles sabem o que é um fotolog. Em seguida, expliquem a eles para que o fotolog é usado e deem as instruções do trabalho.

(E-mail, 03/10/13)

Para guiar as atividades, a professora dá e retoma as instruções, tira dúvidas e dá sugestões que vão encaminhando as licenciandas na sua preparação. Percebe-se que as sugestões e opiniões da professora são dadas de forma sutil, sem parecer uma imposição às licenciandas e sem que a professora se coloque como “dona da verdade”. Até porque, em muitos momentos, a professora deixa claro a liberdade de escolha que oferece às licenciandas.

Outra ação da professora era **dar um feedback** às licenciandas em relação às tarefas que elas realizavam. Ambrosetti e Dekkers (2010) destacam a ação de fornecer *feedback* ao professor em formação como correspondente ao papel de suporte que o professor regente tem, e afirmam que tal *feedback* deve ser honesto e crítico. Durante uma sessão de orientação, a professora dá um *feedback* sobre a mensagem inicial do fórum de discussão sobre Mandela elaborada pelas licenciandas, elogiando-as e valorizando seu trabalho:

Professora: Ah, eu gostei muito das questões de vocês, achei que a mensagem inicial ficou muito boa... (...) Acho que o fato de vocês terem relacionado com o que está acontecendo no Brasil fez com que eles tivessem mais coisas para falar, né?

(Sessão de Orientação – 08/07/13)

A professora também avalia a atuação das licenciandas na mediação do fórum e dá um *feedback* positivo:

Professora: Ah, vamos ver aqui a [mensagem] da Carina... A Carina chamou os outros pra discussão, né? Elogiou os que já tinham postado, chamou os outros pra discussão. A Mara lembrou os alunos que eles tinham que comentar as mensagens dos colegas. A Aline postou uma nova questão, né? E também falou do prazo das postagens. A Carla elogiou, chamou atenção pro post da Aline. Então foi muito interessante os posts de vocês porque cada uma fez diferente, né? Vocês não fizeram a mesma coisa... Então, uma elogiou, outra chamou pra discussão, outra encaminhou uma discussão nova... Realmente quando a gente tá mediando o fórum... lógico que aqui eram várias mediando o fórum, mas quando é um professor só

mediando o fórum, ele vai postar várias vezes ao longo do fórum e com diferentes propósitos também - pra elogiar aqueles que já postaram, pra encaminhar a discussão, porque às vezes a discussão tá indo pra um outro caminho, o pessoal tá falando de alguma coisa que não tem nada a ver, então pra guiar aquela discussão, pra postar uma pergunta nova, pra lembrá-los de alguma coisa, como comentar a mensagem dos outros alunos... Então vocês estão de parabéns na mediação do fórum...

(Sessão de Orientação – 08/07/13)

A professora também dá um *feedback* às licenciandas em relação à aplicação da atividade do Google Tradutor, durante uma sessão de orientação em que o grupo refletia sobre a atividade:

Professora: Eu achei que vocês usaram mais tempo na pré-atividade, nas perguntas do warm-up, e aí o tempo da discussão pós-atividade ficou reduzida, né? Teria que, pelo menos, ser o mesmo tempo para cada discussão. Acho que ficou apertado mesmo. Acho que eles desenvolveriam muito mais ali.

(Sessão de Orientação – 02/09/13)

Após elaborarem a atividade do fotolog e mandarem o link para que a professora acessasse e verificasse a postagem inicial que elas haviam feito, a professora dá o seguinte retorno:

*Meninas,
Só li as mensagens de vcs agora. Lembrem-se de que esta atividade também terá como objetivo fazer o aluno por em uso o should/shouldn't e os superlativos. Isso não apareceu no post modelo de vcs. Tem que ficar claro para o aluno que ele deverá usar os conteúdos aprendidos nas aulas. Sugiro, então, que vocês modifiquem o post modelo. Seria algo do tipo "Paquetá Island is one of the best places in Rio. You should take a boat to go there. At this Island you should..., but you shouldn't.... The most famous restaurant there is...."
Vcs conseguem fazer essa alteração até segunda?
Bjs,
Carol*

(E-mail, 04/10/13)

As licenciandas logo alteram seu post e incluem as sugestões da professora. A professora, então, dá novamente um *feedback* a elas:

*Meninas,
Agora sim. Gostei tanto do novo post da Quinta quanto do de Paquetá. Acho que vcs poderiam colocar um para cada turma. Se der para incluir os travel items, melhor ainda. Uma de vcs colocou o link onde encontrou as informações. Acho legal vcs incluírem a referência no post e incentivar os alunos a fazerem o mesmo.
Bjos,
Carol*

(E-mail, 05/10/13)

Compartilhar experiências prévias também foi uma ação da professora que buscou promover a formação das licenciandas para o uso da tecnologia. Essa ação de compartilhar é apontada por Ambrosetti e Dekkers (2010) como uma ação que corresponde ao papel de colaborador do professor regente. Um exemplo bastante claro sobre essa ação aparece no trecho abaixo, em que o grupo discute a respeito do fórum de discussão sobre Mandela e a professora comenta sobre ocasiões que podem contribuir para que um fórum on-line não seja bem sucedido:

Professora: Não funciona também quando as pessoas botam mensagens muito longas... Assim, isso não tá escrito, não é nada teórico não, mas é da prática, da minha vivência. Se as pessoas colocam mensagens gigantescas, dá preguiça de ler. Não funciona o professor não aparece na discussão. E quando a mesma pessoa também posta várias mensagens, isso também incomoda os outros. Então o ideal é esse... uma média de duas mensagens por pessoa, um fórum com uma quantidade não tão grande de alunos, mensagens não tão grandes...

(Sessão de Orientação – 08/07/13)

Durante o estágio supervisionado, outra ação da professora que buscou formar as licenciandas para o uso da tecnologia foi **promover a reflexão sobre as atividades e sobre a tecnologia**. Após a realização das atividades, havia um momento de reflexão da professora e das licenciandas (com exceção da atividade “Breaking News: Discourse Markers”, cf. seção 5.2). A professora buscava fazer com que as licenciandas refletissem sobre a ação, utilizando conhecimento para descrever, analisar e avaliar a prática a fim de compreendê-la e construí-la (Gómez, 1992). Buscava-se também envolver as licenciandas em questionamentos que incluíssem intervenções e mudanças e, de certa forma, levando em consideração o contexto social em que as ações aconteciam, aproximando-se do que Ghedin (2005) chama de reflexão crítica.

Na primeira atividade – Discussion Forum: Global Warming -, como era o primeiro contato das licenciandas com uma atividade com uso da tecnologia, em especial a plataforma Moodle, no estágio, a professora acabou gerando uma reflexão não sobre a atividade em si, mas sobre a atuação do professor em um fórum de discussão on-line:

Pedi às meninas que lessem a mensagem inicial do fórum que eu havia postado. Pedi para que pensassem na estrutura da minha mensagem. (...) Em seguida pedi para que elas observassem 3 mensagens que eu havia postado no início do fórum. (...) Perguntei às licenciandas por que elas achavam que eu postei tais mensagens e o qual era a opinião delas sobre as mensagens.

(Sessão de Orientação – 03/06/13)

Para as atividades seguintes, a professora acabou criando uma espécie de roteiro para a reflexão e costumava segui-lo para conduzir o processo. Geralmente a professora iniciava a conversa retomando a atividade, para que as licenciandas lembrassem dela. Em seguida, a professora perguntava se elas achavam que a atividade estava adequada para a turma, quais eram os aspectos positivos e os negativos da atividade, se elas mudariam alguma coisa na atividade e se achavam que a tecnologia contribuiu para a realização da atividade.

Os dois trechos de transcrição abaixo mostram como a professora levou as licenciandas a refletirem sobre a atividade do Glogster. O trecho completo já foi mostrado na seção anterior. Aqui, foca-se apenas nas perguntas da professora, que tinham por objetivo fazer com que as licenciandas pensassem a respeito da atividade que havia sido realizada. O primeiro trecho é referente à sessão de orientação feita apenas com a Tânia que, naquele momento, ainda não participava das sessões do outro grupo de licenciandas. O segundo trecho, por sua vez, refere-se à sessão de orientação com as outras quatro licenciandas.

Professora: Pensando naquele projeto do Glogster do 8o ano... Pensando tanto na turma A quanto na turma B... Você acha que a proposta da atividade foi adequada para a turma?

(...)

Professora: E a criação de um poster, de uma campanha, você acha que também estava adequado para a idade deles?

(...)

Professora: E e o que você achou de interessante? O que você aponta como positivo na atividade?

(...)

Professora: E quais foram os aspectos negativos desse trabalho e o que você mudaria? O que você acha que deveria ser feito diferente?

(...)

Professora: E a minha última pergunta é, se você acha que a tecnologia, de alguma forma, ajudou na realização desse trabalho e por quê?

(Sessão de Orientação – 13/06/13)

Professora: Então primeiro eu queria saber se vocês acharam que a atividade do Glogster foi adequada a eles, pra turma deles.

(...)

Professora: O que vocês acham que foi interessante nessa proposta?

(...)

Professora: E quais são os aspectos negativos que vocês puderam ver?

(...)

Professora: Assim, o mesmo trabalho na 18B foi feito em papel, né? Mas aí qual foi o papel da tecnologia aí? Vocês acham que a tecnologia contribuiu ou não nessa atividade?

(...)

Professora: e o que vocês acharam dessa ferramenta, do Glogster?

(Sessão de Orientação – 17/06/13)

Observa-se que a professora busca seguir aquele roteiro de perguntas para gerar a reflexão sobre a atividade e sobre o papel da tecnologia tanto na orientação com a Tânia quanto com o outro grupo. O mesmo acontece com a atividade Natural Disasters, como visto nos trechos transcritos abaixo – o primeiro de uma sessão de orientação com a Tânia e o segundo de uma sessão de orientação com as outras quatro licenciandas:

Professora: Você achou que a atividade foi adequada pra turma?

(...)

Professora: E o que você achou de positivo, que você achou interessante?

(...)

Professora: Mas você acha que alguma coisa não ficou boa, que deveria ter mudado alguma coisa, algum aspecto negativo?

(...)

Professora: E como você acha que a tecnologia contribuiu pra esse trabalho, pra realização dessa atividade?

(Sessão de Orientação – 04/07/13)

Professora: Primeiro eu queria saber se vocês acham que a proposta do trabalho foi adequada pra turma.

(...)

Professora: E o que vocês acharam de interessante na atividade?

(...)

Professora: E vocês acham que alguma coisa devia ser feita diferente?

(...)

Professora: E pensando no uso da tecnologia nesse trabalho... Vocês acham que a tecnologia contribuiu pra esse trabalho? E, se contribuiu, de que forma?

(Sessão de Orientação – 08/07/13)

A reflexão sobre a atividade Newsmap: Headlines foi feita por e-mail, como já explicado na seção anterior. Após descrever a atividade que havia sido realizada, a professora listou quatro perguntas para que as licenciandas respondessem:

- 1) *Você acha que a atividade foi adequada à turma? Por quê?*
- 2) *O que você achou interessante na atividade? Por quê?*
- 3) *O que você acha que poderia ser feito diferente? Por quê?*
- 4) *Você acha que a tecnologia favoreceu a realização da atividade? Em caso afirmativo, de que forma?*

(E-mail, 04/06/13)

Após a realização da atividade do fórum de discussão sobre Mandela, que as licenciandas ficaram reponsáveis por criar e mediar, também houve reflexão:

Professora: O que vocês acharam dessa atividade que vocês criaram? Vocês acharam que vocês conseguiram atingir o objetivo de vocês? Vocês mudariam alguma coisa? Vocês pensaram em alguma coisa que sairia de um jeito e não saiu? O que vocês acharam da participação dos alunos e da participação de vocês?

(Sessão de Orientação – 12/08/13)

Dessa vez, a reflexão sobre a atividade foi um pouco mais livre. A professora preferiu fazer algumas perguntas para iniciar a reflexão em vez de fazer uma pergunta por vez, tornando o processo menos guiado. Como as licenciandas já estavam se acostumando com o processo reflexivo após as atividades, a professora não se preocupou tanto em seguir aquele roteiro de perguntas. O mesmo acontece no processo de reflexão sobre a atividade do Google Tradutor – a professora indica que gostaria que elas refletissem sobre a atividade e deixa o processo mais aberto. Apenas pergunta – depois de alguma discussão – se as licenciandas mudariam algo na atividade, já que elas ainda não haviam mencionado nada a esse respeito.

Professora: Agora que vocês fizeram a atividade do Google Tradutor com o 1o ano, eu queria que vocês avaliassem a atividade, que vocês falassem um pouquinho do processo de elaboração da atividade e o processo de aplicação da atividade... o que vocês acharam, vocês acham que valeu a pena, que não valeu... Sei que ainda falta uma parte da atividade, mas o que vocês acham que deu certo... se o objetivo foi cumprido.... o que vocês mudariam.... Queriam que vocês falassem um pouquinho...

(...)

Professora: E você mudariam alguma coisa se vocês tivessem a oportunidade de fazer de novo?

(Sessão de Orientação – 02/09/13)

A reflexão sobre a atividade do fotolog também foi menos guiada pela professora, uma vez que as licenciandas já sabiam o que era esperado delas nesse processo. O trecho a seguir mostra a professora dando o pontapé inicial para a reflexão:

Professora: Mas vamos pensar um pouquinho... eu queria saber como foi a elaboração desse projeto. Eu vi que vocês trocaram e-mails, né? Mas eu queria saber se vocês tiveram dificuldade na elaboração... e pensando na turma, pensando no contexto em que esse projeto foi utilizado... qual era o objetivo de vocês? Porque eu que sugeri que vocês criassem um projeto utilizando tecnologia, né? E ao pensar no fotolog, qual foi o objetivo? Vocês pensaram em algum objetivo pra essa atividade?

(Sessão de Orientação – 07/10/13)

Nota-se, a partir desses trechos, que a professora fazia perguntas como forma de estimular a reflexão. Ao responder às perguntas feitas pela professora, as licenciandas eram levadas a pensar sobre a atividade e compartilhar suas opiniões, engajando-se, assim, em um processo reflexivo. Algumas vezes durante o processo, a professora fazia algumas

intervenções, a fim de ajudar a licenciandas a perceberem algo que não haviam notado sozinhas, de acrescentar ideias ou sistematizar as reflexões.

Na reflexão sobre a atividade Newsmap: Headlines, por exemplo, a professora tenta mostrar à licencianda um aspecto da tecnologia que contribuiu para a atividade que ela não havia percebido:

4) Você acha que a tecnologia favoreceu a realização da atividade? Em caso afirmativo, de que forma?

Na verdade, só um pouco. Os alunos demoraram muito para escolherem os headlines, além de se distraírem com o uso da internet. Muitos se utilizam desta ferramenta horas por dia, mas poucos a utilizam para fins educativos/escolares de fato.

(Carla, e-mail, 05/06/13)

Carla,

Vc não acha que a tecnologia serviu para que os alunos tivessem acesso a diferentes notícias? A mesma atividade poderia ter sido realizada sem a internet. Eu poderia ter levado revistas para que eles escolhessem as notícias. No entanto, seria mais difícil eles selecionarem as notícias e organizarem de forma que os outros alunos pudessem ter acesso tb (já que eu não deixaria eles recortarem as revistas). Outra limitação seria o fato de eu não ter revistas em inglês atuais para fazer a atividade. O que vc pensa sobre isso?

(Professora, e-mail, 06/06/13)

Sim, diferentes notícias, contextos e aspectos culturais e linguísticos.. pensando bem, não me lembrei disto na hora. Tem toda a razão.

(Carla, e-mail, 07/06/13)

Na reflexão sobre a atividade Natural Disasters, a professora acrescenta sua opinião à opinião da licencianda, a fim de apontar um aspecto positivo da atividade não mencionada por ela:

Professora: Além disso que você falou, eu também acho que é interessante porque é uma forma de eles lembrarem o vocabulário depois. Eles vendo aquelas palavras, em outro contexto, fora do livro, né? Acho que isso pode contribuir para reforçar aquele vocabulário que eles aprenderam...

(Sessão de Orientação – 04/07/13)

Durante a reflexão sobre a atividade do fotolog, as licenciandas pensam nos diferentes objetivos da atividade e a professora busca, então, fazer uma síntese das reflexões a fim de formalizar o que havia sido discutido:

Professora: Então acho que vocês têm três objetivos aí com esse projeto, né? Primeiro é fazer com que eles usem o que foi aprendido em sala de aula - o vocabulário e os tópicos gramaticais - em um outro contexto, que seja uma produção deles, que eles possam usar a

criatividade deles, uma atividade mais aberta. O outro é.... que vocês viram o papel da tecnologia ali. Porque eles poderiam escrever numa folha e entregar, né?

(...)

Professora: E o terceiro objetivo que vocês apontaram é que essa produção deles não serve só pro nosso contexto de sala de aula, mas que pode ser útil pra eles mesmos conhecerem outros lugares ou pra outra pessoa que acessar.

(Sessão de Orientação – 07/10/13)

Percebe-se, portanto, que o uso da tecnologia ao longo do estágio vinha sempre acompanhado de uma reflexão sobre ela, como recomenda Belloni (1999). A necessidade da reflexão sobre a tecnologia - e sobre as aulas com tecnologia - também é apontada por Tounder et al (2011), Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2010) e Grove, Strudler e Odell (2004). Ao refletir sobre as atividades com as licenciandas, a professora buscava, além de fazer com que as elas percebessem como e quando usar a tecnologia, criar o hábito de reflexão nas futuras professoras, já que a reflexão crítica permite um processo de aprendizagem permanente, em que o professor vai construindo seu próprio conhecimento profissional, e que é fundamental em sua prática (GÓMEZ, 1992).

Observou-se também, a partir da análise dos dados, que a professora buscava **compartilhar o poder com as licenciandas**. Essa ação relaciona-se com o papel de “colega de trabalho” que o professor regente assume em determinados momentos, segundo Ambrosetti e Dekkers (2010). Ao assumir esse papel, o professor regente trata o professor em formação como se ele já fizesse parte da profissão. Vimos que a professora costumava pedir opiniões e contribuições das licenciandas e aceitá-las e valorizá-las. Além disso, a professora dava responsabilidades a elas em relação às atividades, como também já vimos. Outros aspectos também permitem identificar essa ação da professora de dividir seu poder com as licenciandas, como o uso da terceira pessoa do plural para descrever o que havia sido feito durante uma sessão de orientação:

Depois ficamos pensando em como divulgaríamos os trabalhos (como os outros alunos poderiam ter acesso ao trabalho dos colegas) e como eu teria acesso aos trabalhos posteriormente para avaliá-los. Descobrimos que há uma opção de compartilhar, tanto no Facebook, quanto no e-mail. Então, decidimos que pediremos que eles compartilhem o pôster deles em seus faces e enviem também para o meu e-mail.

(Sessão de Orientação – 16/05/13)

Ao escolher empregar os verbos em terceira pessoa do plural (ficamos pensando, descobrimos, decidimos) a professora, de certa forma, coloca as licenciandas em um status bem próximo ao seu, já que as ações e decisões são tomadas juntas. No trecho adiante, também é possível notar o uso de verbos na terceira pessoa do plural (retornamos, levamos,

focamos, achamos), o que demonstra que a professora buscava compartilhar seu poder com as licenciandas. Isso é reforçado pelo comentário feito pela professora no final do trecho, em que afirma acreditar ter conseguido compartilhar o poder com elas.

Por fim, retornamos ao fórum para avaliar e dar nota às mensagens postadas pelos alunos. A tarefa do fórum valia 5,0. Levamos em consideração o número de postagens (pedia-se que eles postassem pelo menos duas mensagens) e o conteúdo de tais mensagens. Não focamos muito nos erros linguísticos. Achamos interessante o fato de alguns alunos realmente interagirem com outros, concordando, discordando ou retomando algo dito pelo colega. Sempre perguntava às meninas que notas elas atribuiriam aos alunos, antes de dar a minha sugestão de nota. Acho que essa questão da atribuição de notas (tanto do teste oral quanto do fórum do 1º ano) foi bem democrática, no sentido de eu ter compartilhado o poder com elas e pedir e levar em consideração suas opiniões.

(Sessão de Orientação – 03/06/13)

Foi possível notar outros momentos em que a professora claramente compartilhou o poder com as licenciandas. No trecho a seguir, a professora atribui a responsabilidade de avaliação dos alunos (atividade do fórum de discussão sobre Mandela) a elas e atua apenas como mediadora na negociação das notas entre elas. Nesse momento, a professora polícia-se para que as licenciandas decidam sobre as notas, evitando dar sua opinião antes de elas discutirem sobre a tarefa de cada aluno.

Professora: Vocês é que vão avaliar. Já estabelecemos que a atividade vale 5 pontos e vocês vão definir os critérios, vão dar nota, eu só vou anotar... Bom, eles tinham que postar pelo menos duas mensagens, né? Vamos lá, podem ficar à vontade aí... Vamos retomar as perguntas pra gente lembrar... (...) Eu botei aqui primeiro a Amanda porque ela foi a primeira a postar mensagem... O que vocês acharam da mensagem dela?

Carina: Muito bom.

Professora: Bom, respondeu tudo o que estava sendo pedido... Ops... Vou deixar vocês falarem.

(Sessão de Orientação – 12/08/13)

Uma última ação da professora observada na análise dos dados foi **incentivar a pesquisa e a participação em eventos acadêmicos**. Gómez (1992) ressalta a importância de formar o professor para ser um investigador na sala de aula. Pimenta e Lima (2005), por sua vez, afirmam que é necessário desenvolver nos licenciandos habilidades e postura de pesquisador durante o estágio. Assim, a professora costumava comentar com as licenciandas sobre a importância da participação em seminários e congressos e da realização de pesquisas.

Ao discutir sobre a atividade do Google Tradutor, a professora sugere que as licenciandas façam um trabalho sobre esse assunto para apresentar em um evento acadêmico:

Professora: Isso é interessante porque, como eu já falei pra vocês antes, você podem apresentar isso em um congresso, um simpósio, ou até mesmo na JACAp, que é a Jornada Acadêmica do CAp, e os licenciandos também podem apresentar. Vocês podem apresentar um relato de experiência, dessa atividade que vocês aplicaram. E como os alunos vão entregar pra vocês por escrito aquela folhinha, é bom que você ficam com um registro, né? Que vão servir como dados pro trabalho de vocês, pra mostrar o resultado dessa atividade que vocês fizeram.

(Sessão de Orientação – 02/09/13)

No segundo semestre de 2013, as licenciandas Aline e Mara procuraram a professora regente para pedir que ela as auxiliasse em uma pesquisa que deveriam fazer para apresentar na disciplina Didática Especial. A professora dessa disciplina relatou à professora regente, por e-mail, que ela solicitava que seus alunos realizassem uma pesquisa no estágio porque, com base em Pimenta e Lima (2011), acreditava que isso contribuía para a formação crítico-reflexiva do futuro professor, tornando-o ativo durante o processo. Além disso, a professora afirmou que a pesquisa pode levar os licenciandos a perceber o estágio como um período em que também se produz conhecimento. Para essa pesquisa, os licenciandos poderiam escolher o tipo de pesquisa que gostariam de realizar, o tema e o foco em uma das duas habilitações – português ou inglês. A pesquisa deveria estar relacionada à realidade de estágio e a professora da disciplina sugeria que os licenciandos pedissem orientação do professor regente.

Aline e Mara, para surpresa e satisfação da professora regente, decidiram pesquisar a questão da tecnologia no ensino de línguas, como relatam no e-mail abaixo:

Boa noite, Carol

Como conversamos hoje, gostaria muito de sua opinião sobre a pesquisa que Aline e eu estamos elaborando. Nossa ideia inicial era usar os resultados dos trabalhos do google tradutor e do fotolog para desenvolver um trabalho sobre a influência das ferramentas eletrônicas no ensino de línguas. Gostaria, se possível, de trabalhar com o 8o ano algum tipo de questionário, talvez similar ao que trabalhamos com o 1o ano, com o intuito de perceber qual a visão que eles tem sobre essas ferramentas.

Pensamos em um trabalho com o seguinte raciocínio:

A tecnologia é parte da sociedade moderna e tornou-se requisito em diferentes áreas da atuação humana como trabalho, entretenimento e relacionamento. Visto que a escola tem o objetivo de formar cidadãos preparados para a vida em sociedade, para o mercado de trabalho e para solução de problemas, seria de grande utilidade usar a tecnologia como ferramenta de aprendizado nesse processo de preparação, haja vista sua popularidade e utilidade. Sendo assim, o objetivo deste trabalho é analisar os aspectos positivos da tecnologia em sala de aula.

*Muito obrigada,
Mara*

(E-mail, 02/09/13)

A professora regente se prontificou a auxiliá-las na pesquisa e marcou alguns encontros presenciais com as duas licenciandas a fim de orientá-las. Algumas orientações também foram dadas por e-mail e estão transcritas a seguir:

Meninas,

Vcs podem começar pensando no que colocarão no ppt da apresentação da pesquisa... Os slides devem seguir esta ordem:

- objetivo da pesquisa*
- contexto da pesquisa*
- participantes da pesquisa*
- instrumentos de geração de dados*
- revisão teórica*
- análise dos dados*
- considerações finais*

Essas são as etapas que vcs devem apresentar. Vc já podem pensar no que vão dizer até a revisão teórica. Para a análise dos dados e considerações finais vcs precisarão dos questionários.

*Bjos,
Carol*

(E-mail, 18/11/13)

Olá, Carol

Fiquei com dúvidas em contexto da pesquisa e revisão teórica. Esta última seria o que os textos dizem, como o da Vera Menezes?

Bjs, Aline

(E-mail, 20/11/13)

Meninas,

A revisão teórica são os textos que vocês leram para fundamentar a pesquisa, como o da Vera Menezes, por exemplo. Já o contexto de pesquisa diz respeito a onde ela foi realizada (Colégio de Aplicação da UFRJ, turma 21ABC advanced skills).

*Bjos,
Carol*

(E-mail, 20/11/13)

Após montarem a apresentação da pesquisa, que intitulou-se “A perspectiva dos alunos sobre o uso de tecnologia nas aulas de inglês do CAp/UFRJ”, as licenciandas enviaram o arquivo para que a professora desse o seu parecer. A professora, então, mostra-se satisfeita com o trabalho que realizaram e dá um *feedback* positivo às licenciandas:

Boa noite

Carol, montamos nossa apresentação. Gostaríamos de saber se devemos ainda acrescentar mais alguma informação.

Atenciosamente,

Mara

(E-mail, 12/12/13)

Meninas,

Gostei bastante da apresentação de vcs. Vcs souberam fazer a análise dos dados, selecionar a revisão teórica que refletia a pesquisa de vcs e compor as considerações finais. Estão de parabéns! ;-)

Bjos e boa sorte na apresentação!

Carol

(E-mail, 12/12/13)

Além disso, no final do ano letivo, a professora estimulou as licenciandas a participar e apresentar uma comunicação no evento Fórum Letras 2.0, que ocorreu em novembro de 2013, na Faculdade de Letras da UFRJ e foi promovido pelo Núcleo de Pesquisas em Linguagem, Educação e Tecnologia (LingNet), do qual a professora faz parte. A professora sugeriu que elas apresentassem um trabalho sobre a experiência delas durante o estágio em relação ao uso da tecnologia:

Meninas,

No dia 29 de novembro (uma sexta-feira) acontecerá na Faculdade de Letras da UFRJ o Fórum Letras 2.0. Trata-se de um evento do grupo de pesquisa do qual faço parte (LingNet - Linguagem, Educação e Tecnologia).

Gostaria de saber se vcs têm o interesse de participar desse evento apresentando um relato de experiência sobre o estágio de vcs (com foco nas atividades com uso das tecnologias). Não se trata de uma pesquisa, mas de um relato mesmo, por isso é bem mais simples. Posso orientar vcs na elaboração do trabalho e do power point. Acredito que essa é uma ótima oportunidade para vcs se inserirem mais no contexto acadêmico, principalmente porque sei que muitas de vcs têm o interesse em fazer especialização ou mestrado. Além disso, o certificado de apresentação é muito bom para o currículo! ;-)

Aguardo o retorno de vcs!

Bjos,

Carol

(E-mail, 03/11/13)

Todas as licenciandas se interessaram em participar e a professora regente atuou como orientadora, ajudando as licenciandas a preparar o trabalho, como mostram os registros de e-mail a seguir:

Olá, meninas

Tudo bem?

Gostaria de marcar um dia para nos encontrarmos no CAp para que eu possa orientá-las no trabalho que apresentarão no Fórum Letras 2.0. Pensei na próxima segunda-feira, dia 25/11 às 9:50 (que era o horário da nossa orientação). Todas podem neste dia e horário?

Aguardo o retorno de vcs!

Bjos,

Carol

(E-mail, 18/11/13)

Meninas, (25/11)

Envio em anexo o ppt que montamos na nossa reunião de hoje. Façam os ajustes necessários e depois me enviem a versão final. Coloquei um design que achei bonitinho, but feel free to make any changes. Só não escolham um fundo escuro, pois isso prejudica a visualização.

Carla e Tânia, vcs já podem dar uma olhada nos slides e na quarta-feira conversaremos mais sobre o trabalho e decidiremos a parte por que cada uma ficará responsável.

Fico no aguardo do rascunho sobre a fala de vcs!

Bjos,

Carol

(E-mail, 25/11/13)

Todas as licenciandas engajaram-se na preparação e na apresentação da comunicação, que intitulou-se “Tecnologia no ensino de inglês: um relato de experiência de licenciandas do CAp/UFRJ”.

Ao longo desta seção foram listadas 17 ações da professora regente identificadas nos dados. Algumas delas estão muito próximas uma das outras – diria até que são dependentes ou complementares umas das outras. A fim de facilitar a compreensão da relação entre as ações, decidi agrupá-las em três categorias: ações relacionadas ao fazer pedagógico, ações relacionadas às relações interpessoais, ações relacionadas à organização. Embora todas as 17 ações sejam ações pedagógicas, visto que têm por objetivo a formação das licenciandas, refiro-me a ações relacionadas ao fazer pedagógico aquelas que estão mais voltadas para o papel do professor de ensinar. Já ações relacionadas às relações interpessoais são aquelas que envolvem atitudes da professora regente diante das licenciandas e certas questões afetivas. As ações relacionadas à organização são aquelas que fazem referência a como o programa de estágio foi organizado pela professora.

Ações relacionadas ao fazer pedagógico

- mostrar as ferramentas digitais às licenciandas e mostrar como usá-las;
- possibilitar e incentivar a familiarização das licenciandas com as ferramentas tecnológicas;
- verificar o andamento das tarefas delegadas às licenciandas;
- guiar as licenciandas na preparação das atividades;

<ul style="list-style-type: none"> • fornecer <i>feedback</i> às licenciandas em relação às tarefas que realizavam; • promover reflexões sobre as atividades e sobre a tecnologia.
Ações relacionadas às relações interpessoais
<ul style="list-style-type: none"> • utilizar o e-mail como meio de comunicação além dos encontros presenciais na escola; • promover o trabalho colaborativo; • aprender a utilizar determinadas ferramentas junto com as licenciadas; • assumir não ser especialista em tecnologia; • pedir as opiniões das licenciandas, levá-las em consideração e valorizá-las, assim como suas ideias e contribuições; • compartilhar experiências; • compartilhar o poder com as licenciadas; • incentivar a pesquisa e a participação em eventos acadêmicos.
Ações relacionadas à organização do estágio
<ul style="list-style-type: none"> • envolver as licenciandas de forma gradual em atividades didáticas com o uso da tecnologia; • oferecer orientações sobre as atividades com bastante antecedência; • dedicar várias orientações à discussão das atividades.

Quadro 10. Síntese das ações da professora regente

O conjunto dessas ações abrange grande parte das estratégias e recomendações de autores que investigam a formação inicial docente para o uso da tecnologia, como a observação de aulas com o uso da tecnologia (KAY, 2006; TOUNDER ET AL, 2011; OTTENBREIT-LEFTWICH, 2010, GROVE, STRUDLER, ODELL, 2004), a prática do uso da tecnologia em contextos autênticos (KAY, 2006; TOUNDER ET AL, 2011; OTTENBREIT-LEFTWICH, 2010, GROVE, STRUDLER, ODELL, 2004), a reflexão sobre o papel da tecnologia (BELLONI, 1999, TOUNDER ET AL, 2011; OTTENBREIT-LEFTWICH, 2010, GROVE, STRUDLER, ODELL, 2004), a colaboração com pares (TOUNDER ET AL, 2011; DIVAHARAN, 2011), o planejamento de aulas com o uso da tecnologia (TOUNDER ET AL, 2011), tempo para manusear a tecnologia (DIVAHARAN, 2011), a exposição a uma variedade de tecnologias (LEI, 2006), incentivo do professor regente (BULLOCK, 2004).

Outras ações, apesar de não terem sido estratégias ou recomendações de autores que investigam a formação tecnológica dos professores, relacionam-se com alguns fatores relevantes na formação docente. O uso do e-mail como uma alternativa para comunicação da professora regente com as licenciandas, por exemplo, favorece o suporte emocional e uma boa relação de comunicação entre elas (GROVE, STRUDLER, ODELL, 2004). Pedir as opiniões das licenciandas, levá-las em consideração e valorizá-las, assim como suas ideias e contribuições, relacionam-se com a recomendação de Nóvoa (1997) de valorizar e compartilhar as vivências e experiências dos futuros professores. Fornecer *feedback* às licenciandas em relação às tarefas que realizavam, compartilhar experiências e compartilhar o poder com as licenciandas também estão relacionados aos papéis do professor regente discutidos por Ambrosetti e Dekkers (2011). O incentivo e à pesquisa e à participação em eventos acadêmicos vão ao encontro da preocupação de Pimenta e Lima (2005) em desenvolver no futuro professor habilidades e postura de pesquisador.

Acredita-se que essas ações ajudaram a formar das licenciandas de língua inglesa para o uso da tecnologia. De que forma tais ações contribuíram para formação dessas futuras professoras e qual o impacto gerado na vida profissional e acadêmica delas são os aspectos apresentados e discutidos na seção a seguir.

4.4. A contribuição para as licenciandas

Nesta seção, busca-se, a partir da análise do grupo focal e dos memoriais de estágio, além dos registros das mensagens de e-mail e das seções de orientação, verificar como as ações da professora regente contribuíram para a formação das licenciandas no que diz respeito ao uso da tecnologia no ensino, atendendo, assim, ao segundo objetivo desta pesquisa:

2. Identificar as contribuições de tais ações para a formação das referidas licenciandas, de acordo com a perspectiva delas.

Não se investiga aqui uma relação de causa e efeito para cada ação da professora, mas busca-se identificar as contribuições geradas pelo conjunto de suas ações, discutidas na seção anterior.

Observou-se, ao longo do ano letivo de 2013, um engajamento de todas as licenciandas nas atividades de estágio. Elas realizaram todas as tarefas que haviam sido delegadas a elas pela professora regente, participaram ativamente das sessões de orientação, dando contribuições não apenas quando solicitadas, mas também de forma espontânea, mostraram interesse nas atividades de estágio, inclusive em atividades não obrigatórias, como a participação no Fórum Letras 2.0. Diversos fatores podem estar relacionados ao engajamento das licenciandas, mas acredita-se que as ações da professora que buscaram envolvê-las nas atividades de estágio e torná-las participantes ativas contribuíram para tal engajamento, afinal, a relação, incentivo e a colaboração do professor regente é um fator motivador na formação docente para o uso da tecnologia (BULLOCK, 2004; GROVE, STRUDLER, ODELL, 2004). Isso pode ser notado em um relato de uma licencianda:

A minha professora-orientadora de inglês envolveu as licenciandas em todo o curso. Não éramos só alunas da licenciatura observando as aulas ministradas por ela, éramos coparticipantes em tudo, desde a elaboração de material até a decisão de projetos. (Tânia, Memorial de estágio)

As licenciandas apontaram uma visão positiva sobre o estágio, em especial sobre a inclusão da tecnologia nas atividades das quais participaram:

Como já trabalho desde o início da graduação com língua inglesa, achei que estar ali não me acrescentaria muita coisa. Estava muito enganada. O estágio de língua estrangeira foi, sem dúvidas, o mais produtivo e pude de fato perceber o meu próprio crescimento ao longo do ano. (...) Outro aspecto positivo do estágio em língua inglesa foi o grande incentivo que recebi por parte da professora-regente para utilizar as novas tecnologias em sala de aula. (Tânia, Memorial de estágio)

Elas destacaram a importância das orientações, do estímulo à participação, do *feedback* dado a elas, do espaço dado para que elas compartilhassem suas opiniões e da liberdade que tiveram na preparação das atividades, reforçando novamente a importância do suporte emocional, da boa relação de comunicação, do incentivo e da colaboração do professor regente destacados por Bullock (2004) e Grove, Strudler e Odell (2004).

Assim como os projetos foram extremamente importantes para pensarmos e praticarmos a educação imersa neste mundo tecnológico dos dias de hoje, os encontros semanais para a orientação também foram de grande ajuda. Nas orientações pensávamos em como aplicar o conteúdo e incluir nas aulas temas transversais que estimulassem o pensamento crítico e cooperassem para a formação do cidadão. Também discutíamos a respeito das particularidades de cada grupo e montávamos aulas que se adaptassem a cada um. (Tânia, Memorial de estágio)

Ana Carolina, durante todos os dias do estágio, orientou muito bem suas licenciandas. Em suas orientações, sempre recebemos informações de como as aulas seriam realizadas, ajudamos a planejar muitas aulas e recebemos sempre um feedback de todas as atividades por nós desenvolvidas. (Mara, Memorial de estágio)

Três atividades foram elaboradas por mim junto com as outras licenciandas. A primeira envolvia a criação e mediação de um fórum na plataforma Moodle. Outra envolvia o uso de ferramentas de tradução online, principalmente o Google Translator. Essas duas foram feitas na turma de 1º ano. Já no 8º ano, fizemos uma atividade no Fotolog, em que os alunos fizeram guias de viagens e puderam comentar no próprio site o trabalho dos colegas. A professora regente nos supervisionou, mas tivemos mais independência na elaboração, aplicação e correção dessas atividades. (Aline, Memorial de estágio)

Para mim esse projeto foi uma das coisas mais importantes porque foi o momento no qual nós tivemos mais liberdade e maior interação com a turma. (Carina, Memorial de estágio)

As discussões, o espaço que você abriu pra gente dar opiniões sobre as aulas, os projetos... As minhas expectativas foram superadas. (Tânia, Grupo Focal)

Para mim as orientações estão foram mais significativas, pois nas orientações é que as ferramentas nos foram apresentadas e as formas de a gente agir em sala de aula. (Aline, Grupo Focal)

As licenciandas valorizaram o acompanhamento que tiveram da professora regente ao longo do estágio, como relataram no grupo focal:

E outra coisa que eu gostei bastante é que em todo o estágio a gente teve um acompanhamento e foi um acompanhamento bem de perto, não foi uma coisa 'Ah, faz aí e depois a gente vê no que vai dar'. E a gente é um grupo bem grandinho, né? Então poderia nem sair tão bom mas como a forma era muito bem trabalhada, deu tudo certo. Eu acredito que deu tudo certo. (Carina, Grupo Focal)

Como a Carina falou, acho que fomos bem assessoradas. Nós tivemos bastante apoio, as atividades foram bem guiadas por você [professora-regente], porque às vezes a gente fica meio perdida, então a questão 'Ah, refaz, não ficou bom, tenta fazer de novo', você dá aquele guia mesmo, como se nós fossemos realmente alunas. (Carla, Grupo Focal)

Os dados também mostraram que as ações da professora contribuíram para a **familiarização das licenciandas com ferramentas tecnológicas** que elas não conheciam ou que não sabiam utilizar muito bem, já que a professora possibilitou e estimulou o uso de tais ferramentas, além de ter ajudado a manuseá-las:

A questão da tecnologia, aprendi bastante a utilizar outras ferramentas, até então a única coisa que eu sabia usar era o Power Point e olhe lá. O estágio foi mais do que eu esperava, eu aprendi bastante. (Carla, Grupo Focal)

Esse trabalho de gente tentar, testar a tecnologia já é um grande ganho para mim. (Mara, Grupo Focal)

Eu senti muita dificuldade quando tive que fazer o Inglês VI na faculdade, quase não usei a ferramenta [Moodle]. Mas agora que eu estou mais familiarizada, talvez eu pudesse aproveitar melhor na época. (Aline, Sessão de Orientação – 08/07/13)

Outra contribuição das ações da professora foi a **superação da resistência à tecnologia**. No início do estágio, apesar terem uma visão positiva sobre a tecnologia, as licenciandas ainda se mostravam tímidas quanto ao seu uso em sala de aula. Carina, que achava o uso da tecnologia na sala de aula chato e trabalhoso, passou ter uma opinião diferente:

Antes eu achava chato qualquer coisa em relação a tecnologia: preparar Power Point, fazer qualquer coisa no computador, achava chato, achava que dava trabalho e que não ia adiantar nada, que tudo que eu estava fazendo no computador eu poderia fazer no papel e que seria muito mais rápido. Mas depois eu percebi que é muito melhor. Eu fui aprendendo a lidar com a coisa. Eu acho que era falta de uso porque conforme você vai usando você vai ficando mais acostumada. Então a questão do Power Point pra mim não é mais sofrida, é muito mais fácil. E o uso das novas tecnologias também, eu acho que é muito mais proveitoso, se você pode fazer, fazer um trabalho usando a internet, o computador do que você simplesmente pegar e fazer no papel. (Carina, Grupo Focal)

Aline, que era a licencianda mais receosa em relação à tecnologia, também conseguiu superar sua resistência e, apesar de afirmar ainda ter dificuldades, mostra o desejo de integrar a tecnologia em sua prática docente:

Eu ainda sinto dificuldade, mas eu vejo que não é impossível de usar, mesmo se eu não souber como usar a ferramenta, é possível sim. (...)E pretendo usar a tecnologia em sala de aula se eu tiver oportunidade. Pra mim pelo menos quebrou aquele gelo, aquela barreira que eu tinha com a tecnologia. (Aline, Grupo Focal)

A licencianda reforça esse fato em seu memorial de estágio, afirmando que o estágio serviu para que ela perdesse o medo de usar a tecnologia no ensino e para estimulá-la a fazer uso de recursos tecnológicos em suas aulas:

Algo que foi de benefício para mim foi o fato de que pude participar na pesquisa da professora regente sobre o uso da tecnologia em sala de aula. Sempre tive muito receio de utilizar o computador e a internet durante as aulas, já que não tenho muita afinidade com informática, mas durante o ano participei de algumas atividades que foram além do Power Point. Muitas aulas foram ministradas no laboratório de informática e pude ajudar a professora a supervisionar os alunos durante as atividades. (...) Não posso dizer que me

tornei especialista nisso ou que sinto total confiança por causa do estágio, não, mas com certeza foi uma ignição para que eu possa dar continuidade e colocar em prática as ideias que vi, bem como aprimorar minhas habilidades como professora. (Aline, Memorial de estágio)

Outro fator que indica que as licenciandas superaram a resistência ou o medo que tinham da tecnologia foi o fato de não terem mencionado nada relacionado à tecnologia quando perguntadas, durante o grupo focal, sobre as atividades que consideraram mais desafiadoras. As licenciandas citaram corrigir provas, administrar o tempo da aula e lidar com os alunos como as tarefas mais difíceis de serem realizadas.

Além da superação da resistência à tecnologia, o estágio também contribuiu para que as licenciandas **ampliassem a visão que elas tinham sobre tecnologia no ensino**. O envolvimento das licenciandas com as atividades, as discussões e as reflexões contribuíram para que elas passassem a perceber outros aspectos da tecnologia que elas não percebiam no início do estágio, quando responderam ao questionário de sondagem (cf. seção 4.1). Aline, por exemplo, cita a importância de ter um propósito pedagógico em usar a tecnologia em vez de usá-la apenas para tornar as aulas mais “tecnológicas”.

E a elaboração de material também foi bastante significativa, porque não é só utilizar a tecnologia como pretexto, ‘Ah, tem que ter tecnologia então vou usar qualquer uma’. Não é assim, tem que contextualizar. Tem que usar a tecnologia em sala de aula com um objetivo. Não é só porque queremos ser modernos e vamos usar o computador. Tem que ter um objetivo por trás daquilo ali. (Aline, Grupo Focal)

Algo que aprendi na minha experiência de estágio foi que tudo o que elaboro para as aulas deve ter um objetivo. Em inglês, o uso da tecnologia não deve ser em vão, simplesmente para prender a atenção do aluno, mas ela deve ser uma ferramenta que facilite o estudo da língua estrangeira. (Aline, Memorial de estágio)

Mara, por sua vez, cita as potencialidades dos recursos tecnológicos para promover interação entre os alunos e entre os alunos e o conteúdo e para motivá-los:

Com o estágio de Inglês, pudemos, também, aprimorar nossa formação para o uso das novas tecnologias. Fomos incentivadas a trabalhar com novas ferramentas eletrônicas com o intuito de aumentar a interatividade entre os alunos e a matéria, a motivação para aprender e dar um sentido prático para a língua, pois eles viam na prática como poderíamos usar o inglês em nossas interações sociais. Como nunca havia tido uma preparação para as novas tecnologias, achei muito interessante trabalhar com essa nova perspectiva de ensino. Não trabalhamos para desenvolver aulas divertidas, mas tentamos aliar a interatividade da internet com as aulas. (Mara, Memorial de estágio)

Em uma interação que ocorreu durante o grupo focal, também observa-se a ampliação da visão das licenciandas em relação à tecnologia no ensino. As licenciandas percebem que o uso da internet pode propiciar atividades em que os alunos atuem como autores, co-autores e produtores de material e favorecer a interação e a autonomia do aluno.

Carla: Até porque a geração de hoje é muito mais visual, então tem a questão de utilizar vídeos, imagens, trabalhar com coisas animadas. Eles próprios produzirem o material deles.

Tânia: E isso faz com que a aula se torne mais interativa, isso acaba atraindo mais a atenção do aluno e isso te dá uma maior confiança também.

Carla: Sem contar que tira o foco do professor.

Mara: A interação surge porque ele se sente co-produtor daquela aula, né? Ele sente que não está ali só pra receber informação, ele está ali pra produzir também. Então eu acho que a interação aumenta devido a isso, porque ele se sente parte da aula.

Carla: A questão da autonomia do aluno. O fato de ele não precisar ficar pedindo o auxílio do professor o tempo inteiro.

(Grupo Focal)

Percebe-se, portanto, que a professora regente ajudou as licenciandas a criar relações significativas entre ensino e tecnologia (LEI, 2006). Elas passam a ver a tecnologia como uma ferramenta pedagógica que pode ajudar a promover práticas que valorizam a colaboração, a autonomia e a criatividade, o que, segundo Moran (2004), é esperado do futuro professor.

As ações da professora regente ao longo do estágio também contribuíram para **aumentar a confiança no uso da tecnologia no ensino**, o que vai ao encontro da recomendação de Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2010) de investir no aumento da confiança dos futuros professores em relação à tecnologia, como afirma uma das licenciandas:

Então você está aplicando tecnologia em sala de aula, eu pelo menos me sinto mais confiante com esse tipo de aula, acho que a gente está promovendo uma reflexão da parte deles, acho que isso também está gerando uma reflexão da nossa parte, então acho que é um ganho grande que a gente tem. Eu me sinto, sim, mais confiante. (Tânia, Grupo Focal)

Durante o grupo focal, as licenciandas mostraram ainda **reconhecer a importância da reflexão** sobre as atividades em seu processo de formação docente para o uso da tecnologia, como já apontado por Tânia, na transcrição anterior, e reforçado por Aline:

E pensar no material que eu estou elaborando, pensar se está sendo significativo pro aluno. Forçar a minha capacidade de criatividade e de harmonizar o conteúdo com a ferramenta pra mim foi muito válido. A questão da reflexão na elaboração. Pensar não só no que vai ser legal, interessante pro aluno, mas no que vai prepará-lo para a vida dele, para sua formação, para a cidadania. (Aline, Grupo Focal)

Nota-se que a tentativa da professora de criar o hábito de reflexão na licenciandas foi bem sucedida. Dessa forma, acredita-se que a reflexão crítica passará a fazer parte da prática dessas licenciandas, o que, segundo Gómez (1992), é fundamental por permitir um processo de aprendizagem permanente.

Além de reconhecer a importância da reflexão, processo que as ajudava a pensar, entre outros aspectos, sobre a adequação das atividades para os alunos e sobre o papel da tecnologia, as licenciandas também **reconheceram a importância do papel do professor regente** durante o estágio. Além de valorizarem as orientações, o acompanhamento e o estímulo que tiveram, conforme já dito, uma das licenciandas deixa claro que a aproximação delas à tecnologia só ocorreu – pelo menos durante a formação inicial – por conta da proposta da professora regente:

Eu acho que até na questão de nós, como professores, estarmos conscientes de como a gente deve usar e aplicar as tecnologias em sala de aula de forma pedagógica. Porque elas estão aí, né? E elas têm que ser utilizadas. Porque, ou bem ou mal, a gente fez, tudo que a Carol pediu para a gente fazer a gente fez, a gente conseguiu desenvolver tudo legal, mas será que se fossemos nós, sem a Carol pedir, será que nós teríamos essa mentalidade de ‘Ah, nós precisamos desenvolver certos tipos de atividade no laboratório de informática ou usando a internet, envolvendo os alunos, por exemplo, na questão do Moodle’. Será que nós teríamos pensado nisso? Porque - vou ser sincera - em escola, em curso de inglês eu nunca pensei em usar. Usava alguma coisa diferente, tipo o Power Point, ou então ‘Ah, vamos ver um vídeo do Youtube’, coisas assim. Agora, pensar pedagogicamente na questão, eu nunca tinha pensado. (Tânia, Grupo Focal)

Esse reconhecimento reforça, mais uma vez, a importância do professor regente na formação inicial docente destacada por Grove, Strudler e Odell (2004), sendo considerado uma figura central na motivação – ou inibição – do uso da tecnologia pelos futuros professores, como afirma Bullock (2004).

As ações da professora regente também contribuíram, conforme mostram os dados, para **estimular o uso da tecnologia nos contextos profissionais das licenciandas**. Quando perguntadas, durante o grupo focal, se elas já haviam começado a usar a tecnologia em suas

aulas, as licenciandas demonstraram-se entusiasmadas em fazer uso de ferramentas tecnológicas, mas lamentavam as restrições impostas em seus locais de trabalho:

O que eu estou começando a usar muito mais é o Power Point. Mas a questão da internet ainda não tem como. (Carina, Grupo Focal)

Eu não tenho muitas ferramentas no curso. Mas como eu tenho notebook, agora eu levo muito mais para o curso do que antes, porque eu tenho feito uns slides, umas animações que chamam bastante atenção, mas fiquei nisso, porque eu não tenho data show. E lá no curso, por incrível que pareça, não tem computador para os alunos praticarem. Então eu ainda não tive a oportunidade de trabalhar a tecnologia com eles. O máximo que eu faço é levar alguma coisa para eles, algum vídeo, alguma apresentação. Mas algo que eu achei bem legal e que incrivelmente eles não faziam era usar e-mail, mas eu não usei para praticar a língua, eu usei realmente para comunicação, porque eles realmente não faziam. (Aline, Grupo Focal)

Mas eu, por exemplo, não tenho essa abertura. Se eles soubessem que eu estou me comunicando com os alunos através do Facebook, isso seria um problema. Primeiro porque eles dizem que Facebook não é lugar para se comunicar com o aluno. Eu fui tentar montar um grupo com eles para tentar fazer um grupo de discussão e o coordenador falou que não era legal, que eles poderiam acabar confundindo as coisas. Assim, a gente até tenta mas a gente não tem ainda tanta abertura. (Mara, Grupo Focal)

Tânia também se mostrou entusiasmada em utilizar tecnologia em sua futura prática docente, quando estiver trabalhando em uma escola:

Mas uma coisa que acho muito interessante é o Moodle para trabalhar com o Ensino Médio. Então quando eu estiver em sala de aula, com Ensino Médio, eu vou querer usar. (Tânia, Grupo Focal)

Carla, por sua vez, começou a usar redes sociais com seus alunos. Ela relatou que no ano anterior nem tinha conta no *Facebook*, mas que decidiu usá-lo para incentivar seus alunos a praticarem a língua. Embora a tentativa de usar o *Twitter* com seus alunos não tenha sido bem sucedida, a licencianda parecia estar satisfeita com o resultado de sua atividade no *Facebook*.

Carla: Uma coisa que me chamou atenção foi que eu expandi um pouco. Além da tecnologia, eu consegui utilizar mais a questão das mídias sociais, tipo Facebook, Twitter, com os meus alunos. Eu observei bastante que eles queriam entrar, queriam utilizar. (...) E no ano passado eu não tinha feito isso. Eu nem tinha conta no Facebook.

Professora: E o que você faz com eles no Facebook?

Carla: Eu tenho página, tenho um grupo de pessoas que se unem para praticar o inglês e compartilhar material. Eu tento incentivá-los a, quando eles estiverem lá, utilizarem a língua, ou pelo menos se interessarem a pesquisar alguma coisa sobre a língua.

Professora: E o Twitter, como é que você usa?

Carla: O Twitter babou... Porque eu na bati na barreira de que muitos alunos não tinham conta no Twitter. Acho que é porque eles eram mais velhos. Acho que essa questão de idade influencia nas redes sociais, principalmente no Twitter.

Professora: Mas esse do Facebook, qual foi a reação dos alunos quando você sugeriu?

Carla: Eles adoraram.

(Grupo Focal)

No questionário respondido pelas licenciandas no início de 2014, após o término do estágio (ver anexo 2), elas continuaram se mostrando entusiasmadas em utilizar a tecnologia em suas práticas docentes, mas algumas delas continuavam esbarrando nas limitações impostas em seus locais de trabalho.

Até tenho autonomia, mas não tenho equipamento. Tenho lá tv e dvd mas não computador ou datashow. Levo o meu computador quando quero passar um vídeo ou tenho um material no ppt com figuras. Semana passada, tive a ideia de pedir aos alunos que pesquisassem três lugares que apareciam no livro nos celulares deles e vissem se havia lugares similares no Brasil, por exemplo, o museu de cera. Não deu muito certo porque nem todos conseguiram acessar a internet e senti que uns ficaram sem jeito porque estavam sem celular. Os alunos tem de 9-12 anos. Talvez o computador fosse melhor, mas o meu está no conserto. Mesmo assim, não desisti da atividade, mas tenho que aprimorá-la. (Aline, Questionário 2)

A licencianda tenta fazer uso dos recursos tecnológicos dos quais dispõem em suas aulas. Além disso, mesmo a atividade relatada não tendo sido bem sucedida, ela pensa em aperfeiçoá-la, aspecto discutido nas reflexões sobre as atividades durante as sessões de orientação. Assim como Aline, Mara vem tentando integrar a tecnologia em sua sala de aula na medida do possível e, apesar de reconhecer que suas atividades ainda precisam ser melhoradas, não desiste de seu uso.

Tenho muito interesse em trabalhar o uso de novas tecnologias em sala, mas o curso onde trabalho não possui estrutura para aulas multimídia. Contudo, tento trazer para minhas aulas algumas ferramentas para minhas aulas, sempre que possível. Procuro levar para minhas aulas algumas atividades com os novos "games" e sobre sua influência desses jogos na aprendizagem de inglês... promovia uma atividade, em grupos, para que eles fizessem uma pesquisa usando seus celulares. Reconheço que minhas atividades são um pouco precárias, mas tento trabalhar com algumas ferramentas que disponho em sala. Por vezes

carrego comigo meu notebook para deixar minhas aulas o mais interativas possível. (Mara, Questionário 2)

Uma das licenciandas relatou estar prestando serviço para uma empresa que desenvolve vários projetos de criação de ambientes online. O projeto em que estava inserida tinha por objetivo criar um ambiente on-line para um curso de inglês, a fim de estimular o estudo e o contato dos alunos com a língua inglesa. A licencianda disse que estava inserida na parte pedagógica, sendo responsável pelo desenvolvimento dos exercícios seguindo a metodologia do curso e pela inserção dos mesmos no programa. Segundo seu relato, o que aprendeu durante o estágio está sendo bastante importante para seu atual trabalho:

No meu trabalho para, além de utilizar tudo o que eu aprendi no estágio sobre as novas tecnologias e a importância destas para a construção do saber por parte do aluno, continuo em constante aprendizado e pondo em prática tudo o que absorvi. (Tânia, Questionário 1)

Além de estimular o uso da tecnologia em sua prática profissional, as ações da professora também contribuíram para **despertar o interesse das licenciandas pela pesquisa e por continuar sua formação acadêmica**. Uma licencianda ressaltou, em seu memorial de estágio, a oportunidade de participar do Fórum Letras 2.0:

Tive a oportunidade de participar de um fórum na Faculdade de Letras onde relatei minha experiência com o uso de tecnologia, em especial o Moodle, no estágio. (Aline, Memorial de estágio)

Outra licencianda aponta o interesse em investigar a questão da tecnologia no ensino, embora não mencione como se daria tal investigação:

Penso em estudar como ela [a tecnologia] pode ajudar cada vez mais no aprendizado. Como ela facilita tanto o aluno, que por diversas vezes pode visualizar algo de forma melhor, quanto o professor que pode atingir seus objetivos de forma mais eficaz e rápida. (Carina, Questionário 2)

Para Tânia, o impacto gerado pelas ações da professora parece ter sido ainda maior, já que a licencianda demonstrou sua pretensão em fazer um curso de mestrado e já tem em mente o seu tema de pesquisa, que está relacionado ao uso da tecnologia:

Certamente o estágio como ênfase no uso das novas tecnologias promoveu um grande impacto na minha vida acadêmica e, conseqüentemente, profissional. Pretendo ingressar no mestrado em Linguística Aplicada e minha pesquisa é sobre a importância da inserção das novas tecnologias na formação de professores. (Tânia, Questionário 2)

A fim de verificar que outras ações da professora regente poderiam ter sido úteis, foi perguntado às licenciandas, durante o grupo focal, o que mais poderia ter contribuído para formação delas em relação ao uso da tecnologia ao longo do estágio. Uma das ideias das licenciandas foi incluir atividades que envolvessem não apenas o computador e a internet, mas também o celular (*smartphones*), já que o aparelho também tem acesso a internet e faz parte do cotidiano dos alunos. Lei (2006) afirma que é preciso expor os professores em formação a uma variedade de tecnologias. Apesar de as licenciandas terem tido acesso a algumas ferramentas tecnológicas (Moodle, Glogster, Fotolog etc.), apenas um tipo de aparelho eletrônico foi usado – o computador. Propor atividades com uso do celular seria uma forma de ampliar as possibilidades de uso da tecnologia em sala de aula.

Continuo achando que é interessante a gente envolver alguma coisa com o celular, porque eles não largam o celular. Celular e eles é quase que uma coisa única. Então, por exemplo, dicionário de papel, ninguém mais usa isso, nem eu mesmo, só quando a internet não está funcionando. Você [professora regente] tinha falado que queria fazer alguma coisa envolvendo o celular deles. Eu acho que pode ficar para todas as aulas, sabe? Aquela coisa ‘Professora, como se diz isso em inglês?’, ‘Ah, eu te dou dois minutos para você procurar isso no seu celular, na internet’. Eu acho que é pra gente educá-los, torná-los conscientes das ferramentas que eles têm. (Tânia, Grupo Focal)

Eu concordo com o que a Tânia falou sobre a questão do uso do celular, propor alguma atividade... Porque não tem como a gente falar para eles [os alunos] não usarem. Eles ficam ligados a ele [o celular] 24 horas por dia, então eles estão sempre mexendo. Até a gente... a gente está toda hora vendo o que está se passando no celular. Então eu acho que a gente poderia ter feito alguma atividade com eles com o celular também. Uma atividade que levasse eles a refletir sobre o uso do celular, como a gente fez com o Google Tradutor. (Mara, Grupo Focal)

Outra sugestão dada foi envolver os alunos nas atividades de forma que eles pudessem sugerir ferramentas e trocar experiências sobre recursos tecnológicos.

Tânia: De repente propor para os próprios alunos: ‘me diz alguma coisa que vocês gostariam de trabalhar, alguma ferramenta da internet que para vocês seria interessante e vamos pensar juntos em alguma atividade que vocês possam desenvolver.’ Isso seria para nos envolver; não a gente estar passando para eles, a gente estaria no mesmo patamar que eles. (...) Algo para envolver nós como professores e envolver os alunos. Algo em que a gente estivesse no mesmo patamar de ensino e aprendizagem. Que eles também possam nos ensinar, que a gente também possa aprender com eles e ter essa troca de experiência.

Professora: Uhum... Ai, por exemplo, eles sugeririam alguma ferramenta....

Tânia: De repente no início do ano perguntar alguma ferramenta que eles queiram aprender a usar, de trabalhar, de trazer para a sala de aula. E os dois, tanto professor quanto aluno, estarem procurando sobre isso.

Professora: Os alunos então sugeririam uma ferramenta e vocês pensariam em um proposta de atividade... é isso?

Tânia: Isso.

(Grupo Focal)

Ainda para tentar descobrir o que mais poderia ter contribuído para formação das licenciandas, a professora perguntou se elas sentiram falta da leitura e discussão de artigos sobre tecnologia no ensino durante o estágio supervisionado. De acordo com as licenciandas, embora não tivessem sentido falta desses tipos de texto, elas acreditam que isso poderia contribuir para a aprendizagem sobre o assunto.

Mara: Ah, eu gostaria de ter lido alguma coisa sim.

Aline: Assim.... é bom, mas eu acho que não fez tanta falta não. Mas seria interessante.

Carla: Acho que não sobre educação em geral, mas afunilando mais para o ensino de línguas talvez. Talvez.

Tânia: Eu acho interessante. Eu acho bastante interessante. Porque você enxerga de uma perspectiva diferente, sabe? Você enxerga aquilo não apenas como uma ferramenta, mas o porquê de usar aquela ferramenta.

Carina: Fazer falta, eu não senti não. Mas talvez mostraria alguns aspectos que a gente não conseguiu perceber, algo do tipo. Mas não senti falta não.

(Grupo Focal)

Ertmer e Ottenbreit-Leftwich (2010) de fato apontam leituras e discussões de artigos que abordem práticas de uso da tecnologia e seus benefícios para a aprendizagem como uma recomendação para os programas de formação docente. Ao ler e discutir artigos, observar e participar de aulas com o uso da tecnologia, a articulação entre teoria e prática, defendida por Pimenta e Lima (2005) e outros autores, se mostraria de forma mais explícita.

A professora perguntou ainda às licenciandas se elas acharam que houve um foco muito acentuado no trabalho com tecnologia ao longo do estágio, já que esse era o tema de

sua pesquisa de doutorado, da qual as licenciandas eram participantes. Apesar de, no início, terem achado que havia muita ênfase na tecnologia – talvez pela professora regente ter dito às licenciandas que elas fariam parte de um projeto de formação para o uso da tecnologia –, com o decorrer do tempo elas passaram a achar normal, sem que outro aspecto pedagógico importante para o estágio fosse negligenciado para dar espaço à questão da tecnologia.

Carla: No início eu estava achando, mas depois eu achei super legal, pois tudo que eu comecei a utilizar eu pude usar em outros lugares, então foi aquela mudança de visão.

Carina: No início, como você falou que ia trabalhar com tecnologia e não sabia muito a esse respeito, eu achei um pouco assustador. Pensei: ‘Caraca, vou ter que fazer um monte de coisa, não sei fazer nada disso’.

Carla: E tudo com o que você não está acostumado dá impressão que é muita coisa.

Carina: E aí quando eu comentava alguma coisa, a pessoa falava ‘Sua professora não tem mais o que fazer não, ficar inventando coisas no computador!’. No início foi um pouco assustador, mas depois passou a ser algo normal, não era nada diferente.

Professora: Então não ficou faltando alguma coisa por eu ter focado na tecnologia?

Mara: Acho que não.

Professora: Houve um equilíbrio?

Tânia: Sim.

(Grupo Focal)

Com base nos dados discutidos nesta seção, é possível identificar o perfil tecnológico das licenciandas após o estágio e compará-lo ao perfil tecnológico inicial das licenciandas, apresentado na seção 4.1. Ao iniciar o estágio, o uso da tecnologia em sala de aula da maioria das licenciandas se limitava a apresentações em Power Point, vídeos e músicas. A internet era usada, na maioria das vezes, apenas como um recurso para a preparação do material didático. Quando havia a possibilidade de usá-la em sala de aula, as atividades propostas não favoreciam interação entre alunos e nem produção por parte deles. O uso da tecnologia no ensino era visto pelas licenciandas – em geral – como um meio de substituir o quadro-negro, de atrair os alunos para a aula ou de torná-los mais informados. Após o período do estágio, como vimos, as licenciandas passaram a perceber a importância de se unir a tecnologia ao objetivo de aprendizagem, rejeitando a ideia de usá-la apenas para tornar a aula mais

tecnológica. Também passaram a reconhecer as potencialidades dos recursos tecnológicos para promover interação entre os alunos e entre os alunos e o conteúdo e para motivá-los. Além disso, as licenciandas passaram a vislumbrar atividades com o uso da tecnologia em que os alunos atuem como autores, co-autores e produtores de material, favorecendo a autonomia e colaboração entre os alunos.

De forma sintética, com base nas discussões desta seção, pode-se afirmar que as ações da professora, em relação à licenciandas, contribuíram para:

- engajamento nas atividades de estágio;
- familiarização com ferramentas tecnológicas;
- superação da resistência à tecnologia;
- ampliação da visão sobre tecnologia no ensino;
- aumento da confiança no uso da tecnologia no ensino;
- criação do hábito de reflexão crítica;
- estímulo ao uso da tecnologia em seus contextos profissionais;
- interesse pela pesquisa e pela continuação da formação acadêmica.

Os dados mostraram também que as licenciandas reconheceram e valorizaram as ações da professora que buscavam formá-las para o uso da tecnologia, em especial o envolvimento de forma gradual nas atividades com o uso da tecnologia, o *feedback* dado a elas, o estímulo e a valorização de suas opiniões, ideias e contribuições, a reflexão sobre as atividades, o compartilhamento do poder, o incentivo à pesquisa. As licenciandas reconheceram, assim, a importância da figura do professor regente durante o estágio para promover a formação inicial docente para o uso da tecnologia, reforçando as ideias de Bullock (2004) e Grove, Strudler e Odell (2004).

4.5. A abordagem PRO-Tecnologia

Com base nos dados analisados e nos resultados discutidos até aqui, apresento, nesta seção, a proposta de uma abordagem de formação inicial de professores para o uso das tecnologias digitais no contexto do estágio supervisionado, que chamo de PRO-Tecnologia. O acrônimo PRO refere-se às três categorias de ações da professora regente listadas na seção 4.3, que são fundamentais para essa abordagem – ações relacionadas ao fazer **P**edagógico,

ações relacionadas às **R**elações interpessoais e ações relacionadas à **O**rganização. PRO pode ainda fazer alusão à sílaba inicial de “professor” e de “profissional” ou ao sufixo “pro” (ou “pró”), que significa “movimento para frente”.

A abordagem proposta é direcionada não apenas a mim, como uma forma de intervenção na minha prática, ou a meus colegas professores regentes do Colégio de Aplicação/UFRJ. Essa abordagem também é direcionada aos professores que atuam em contextos semelhantes ao meu, que participam da formação inicial de professores que ocorre no período em que estes realizam seu estágio. Creio que a abordagem pode ainda inspirar programas de formação docente – as escolas-campo de estágio podem discutir e adaptar essa abordagem para seus contextos e as universidades, por sua vez, podem fazer parcerias com aquelas escolas dispostas a oferecerem uma formação inicial docente que integre a tecnologia ou propor àquelas que já são suas parceiras que experimentem essa abordagem.

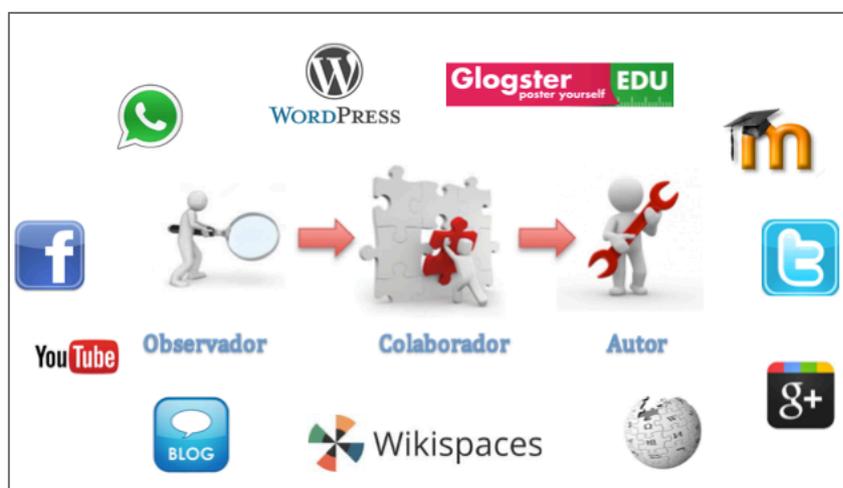
A abordagem PRO-Tecnologia fundamenta-se no modelo reflexivo e artístico de formação docente proposto por Gómez (1992) e na perspectiva do estágio como pesquisa apontada por Pimenta e Lima (2005). Entende que a tecnologia deve ser parte integrante – e não suplementar – do ensino (ERTMER; OTTENBREIT-LEFTWICH, 2010) e que o professor deve saber usá-la como uma ferramenta pedagógica, apropriando-se crítica e criativamente dela (SOUZA; SILVA; SAITO, 2009).

Para que essa abordagem seja utilizada na formação inicial docente, é preciso que a escola-campo de estágio disponha de alguns recursos tecnológicos. Como afirmam Tounder et al (2011) e Kay (2006), o acesso à tecnologia é uma condição necessária para que a formação docente para seu uso aconteça. Quanto mais recursos tecnológicos a escolar oferecer, mais fácil será para o professor ter acesso a eles e, por consequência, envolver os alunos e estagiários em atividades que integrem a tecnologia. No entanto, mesmo com algumas limitações, como no caso do CAp/UFRJ, em que apenas metade dos computadores do laboratório de informática costumava funcionar e, em alguns dias, não havia internet ou a conexão estava ruim, é possível investir nessa formação.

O ponto central desta abordagem está nas ações que deverão ser realizadas pelo professor regente que o estagiário acompanhará durante seu estágio na escola. Ações essas que estão relacionadas ao fazer pedagógico, às relações interpessoais e à organização do estágio, como já mencionado (ver seção 4.3). Os primeiros passos têm a ver com as ações relacionadas à organização do estágio, ou seja, o planejamento das atividades de estágio pelo professor regente. Antes de mais nada, ele deve pensar em atividades com o uso da tecnologia a serem realizadas nas turmas sob sua regência. Essas atividades podem envolver

diferentes ferramentas (como Google, plataforma Moodle, Glogster, fotolog etc.) e diferentes objetivos de aprendizagem. As atividades podem ainda ser realizadas com diferentes aparelhos eletrônicos. Se o professor verificar que os alunos – ou a maioria deles – possuem *smartphones*, por exemplo, pode propor uma atividade em que façam uso desses aparelhos, caso considere apropriado. Em seguida, o professor deve envolver os estagiários nessas atividades, de forma gradual. Em um primeiro momento, eles atuam apenas como observadores enquanto o professor regente realiza a atividade com os alunos. Em um segundo momento, os estagiários passam a ser colaboradores, ou seja, começam a participar mais ativamente da atividade, seja ajudando no planejamento, seja contribuindo em sua elaboração, seja monitorando os alunos. Por fim, os estagiários passam a autores, selecionando a ferramenta tecnológica a ser usada, planejando, elaborando e executando a atividade. A figura a seguir busca ilustrar esse envolvimento gradual dos estagiários nas atividades com uso da tecnologia. Dessa forma, os estagiários, além de terem o professor regente como modelo na realização de atividades com o uso da tecnologia, podem praticar em um contexto autêntico de ensino (TOUNDER ET AL, 2011).

Figura 10. Envolvimento dos estagiários de forma gradual nas atividades com uso da tecnologia



O contato do professor regente com os estagiários tem que ir além dos limites da sala de aula. É preciso que haja um momento – pelo menos semanal – para que professor e estagiários se encontrem para conversar sobre questões pedagógicas. É claro que a quantidade de tempo dedicado a esse encontro pode variar de acordo com a disponibilidade do professor, da quantidade de estagiários, das condições da escola etc. Mas é crucial que tal encontro aconteça. O professor, caso considere conveniente, pode estender esse encontro

presencial para um contato on-line. Para dar avisos e instruções, realizar discussões e reflexões, por exemplo, o professor pode trocar e-mails com os estagiários, criar um grupo em uma rede social (como o *Facebook*) ou em um aplicativo de mensagem instantânea (como o *WhatsApp*), utilizar uma plataforma virtual. Esse encontro – seja ele presencial ou on-line – será o lugar da orientação ao estagiário.

É durante a orientação que o professor regente deve desenvolver as ações relacionadas ao fazer pedagógico. Ele deve apresentar ferramentas digitais ao estagiários e mostrar como usá-las, focando não apenas nos seus aspectos técnicos, mas mostrando seu uso pedagógico, dando exemplos de atividades em que tais ferramentas poderiam ser utilizadas. O professor deve também possibilitar e incentivar a familiarização com as ferramentas tecnológicas, ou seja, os estagiários devem ter acesso às ferramentas que o professor utilizará em suas atividades e devem ter tempo para manuseá-las, experimentá-las e aprender a utilizá-las.

Como vimos, o estagiário, na abordagem PRO-Tecnologia, atua não apenas como observador, mas como colaborador e autor de atividades a serem realizadas com as turmas. Sendo assim, cabe ao professor regente guiar os estagiários na preparação das atividades em que são colaboradores ou autores. Essa ação de “guiar” abrange dar instruções sobre a elaboração da atividade, retomar as instruções, tirar dúvidas dos estagiários, dar sugestões, indicar próximos passos a serem tomados etc. Além de guiar, o professor precisa verificar o andamento das tarefas delegadas aos estagiários, para que percebam que estão sendo acompanhados. Também é importante dedicar várias orientações à discussão das atividades, ação que está relacionada à organização do estágio. O professor deve planejar um cronograma que possibilite que uma mesma atividade didática seja abordada em diferentes encontros de orientação, seja para discutir sobre sua elaboração, seja para refletir sobre sua realização. Ainda no que diz respeito à organização, é importante o professor regente se planejar para oferecer orientações sobre as atividades com bastante antecedência, principalmente aquelas em que os estagiários terão uma participação maior, para que eles tenham tempo de se preparar, de experimentar a ferramenta e de discutir com os outros estagiários, se for o caso.

Voltando às ações no âmbito do fazer pedagógico, o professor deve, durante a orientação, fornecer *feedback* aos estagiários em relação às tarefas realizadas por eles. Tal *feedback*, que deve ser honesto e crítico (AMBROSETTI; DEKKERS, 2010), é valorizado pelos estagiários (cf. seção 4.3), pois os informa sobre sua performance e os ajuda a progredir.

A orientação deve também ser um espaço para a discussão de artigos que abordem práticas de uso da tecnologia (OTTENBREIT-LEFTWICH, 2010). Muitos estagiários não tiveram uma formação voltada para o uso da tecnologia durante o curso de licenciatura – seus professores não usavam a tecnologia como uma ferramenta pedagógica, não havia oferta de cursos sobre a tecnologia no ensino ou os cursos sobre tecnologia consistiam em um mero treinamento para determinados recursos ou programas. Por isso, também é muito provável que eles não tenham feito leituras de artigos e pesquisas sobre o tema. O professor regente, portanto, caso perceba que essa é a realidade de seus estagiários, deve sugerir leituras e propor discussões sobre a questão da tecnologia no ensino. Dessa forma, a relação entre teoria e prática se mostrará mais explícita no contexto do estágio supervisionado.

A última ação relacionada ao fazer pedagógico do professor regente que é fundamental para a abordagem PRO-Tecnologia é a promoção de reflexões sobre as atividades e sobre a tecnologia. É preciso que o estagiário se aproprie criticamente da tecnologia e, para isso, ele precisa refletir sobre ela. O professor regente deve, portanto, criar o hábito da reflexão nos estagiários. Refletir sobre a prática, refletir sobre a tecnologia, refletir sobre as atividades. Para promover a reflexão sobre a prática e sobre as atividades, o professor regente deve levar os estagiários a utilizarem conhecimento para descreverem, analisarem e avaliarem o que fizeram a fim de compreender e reconstruir suas ações. O professor regente deve envolver os estagiários em questionamentos que incluam intervenções e mudanças em suas práticas ou nas atividades elaboradas, levando em consideração o contexto social em que estão inseridos. O professor deve ainda levar o aluno a pensar sobre o papel da tecnologia em cada atividade realizada, compreendendo suas potencialidades e também suas limitações. É importante que a reflexão esteja presente em diversos momentos da orientação, em especial após a realização de cada atividade com o uso da tecnologia. O professor pode criar um roteiro de perguntas que ajudem os estagiários nesse processo de reflexão. Uma proposta de roteiro é o seguinte:

- Você acha que a atividade foi adequada para a turma? Por quê?
- Quais foram os aspectos positivos dessa atividade? Por quê?
- E quais foram os aspectos negativos? Por quê?
- O que você mudaria na atividade caso ela fosse aplicada novamente? Por quê?
- Você acha que a tecnologia favoreceu a realização dessa atividade? Por quê?

Perguntas desse tipo podem ajudar os alunos a compreender melhor as ações docentes, a pensar sobre o contexto em que está inserido, a confrontar a prática com as teorias estudadas, a entender o papel da tecnologia no ensino. É claro que essas perguntas não precisam ser seguidas à risca, mas podem ser adaptadas, modificadas ou servirem apenas como uma base utilizada pelo professor regente para estimular a reflexão nos seus estagiários.

Algumas ações do professor regente no âmbito das relações interpessoais também são fundamentais nessa abordagem. O bom relacionamento entre professor regente e estagiários é muito importante no processo de formação inicial. Bullock (2004) e Grove, Strudler e Odell (2004) destacam a importância do suporte emocional, da relação de comunicação, do incentivo e da colaboração do professor regente, que é visto como uma figura central na motivação do uso da tecnologia pelos futuros professores.

Uma dessas ações no âmbito das relações interpessoais é promover o trabalho colaborativo entre os estagiários. Além das discussões, reflexões e orientações, que são realizadas com todo o grupo, ao delegar tarefas aos estagiários, como o planejamento de uma atividade com uso da tecnologia, por exemplo, é importante que eles possam trabalhar em conjunto. A colaboração com pares pode criar um ambiente menos “ameaçador” do que o trabalho individual, já que um estará ajudando o outro (TOUNDER ET AL, 2011; DIVAHARAN, 2011). Além disso, aqueles estagiários mais resistentes ou que têm mais dificuldade com a tecnologia terão o suporte dos outros.

Duas ações muito importantes do professor regente que podem ajudar os estagiários a superar a resistência tecnológica e aumentar a confiança no uso da tecnologia no ensino são assumir não ser especialista em tecnologia e aprender a utilizar determinadas ferramentas junto com eles. Ao afirmar que seu conhecimento técnico sobre informática é limitado, os estagiários – mesmo aqueles que mais resistem à tecnologia – podem se sentir mais confortáveis e entender que é possível integrar a tecnologia em sua prática, mesmo sem ter domínio sobre todos os recursos e ferramentas digitais disponíveis. O que os estagiários precisam perceber é que o anseio em enriquecer a prática docente, motivar os alunos e promover neles uma aprendizagem significativa é mais importante do que o conhecimento técnico. Em outras palavras, é mais importante entender a tecnologia como uma ferramenta pedagógica, apropriar-se dela de forma crítica e refletir sobre ela, mesmo que o seu domínio de ferramentas não seja muito extenso, do que saber manusear inúmeros programas, aplicativos e recursos do computador, e acabar reproduzindo as práticas consideradas tradicionais. Aprender a usar uma nova ferramenta tecnológica junto com os estagiários ajuda a reforçar essa ideia. O professor regente pode e deve mostrar ao estagiário que não conhece

muitas dessas ferramentas, mas que está disposto a aprender, seja com estagiários, seja com outro professor, seja com os alunos. Isso também é um incentivo para os estagiários, para que eles percebam que o professor vive em um constante processo de aprendizagem. Também pode ser interessante permitir que os alunos sugiram – e até mesmo ensinem a manusear – ferramentas digitais a serem usadas em atividades didáticas, como sugerido pelas licenciandas na seção 4.4. Dessa forma, os alunos podem se sentir valorizados e até mais motivados para realizar a atividade.

Ainda no âmbito das relações interpessoais, o professor deve, ao longo do estágio, pedir as opiniões dos estagiários, levá-las em consideração e valorizá-las, assim como suas ideias e contribuições. Ao fazer isso e ao atribuir responsabilidades, o professor regente acaba compartilhando o poder com os estagiários, o que, a meu ver, é positivo, já que isso pode contribuir para reforçar o papel ativo que o estagiário deve ter durante o estágio supervisionado e para engajá-lo nas discussões, nas reflexões, enfim, em todas as atividades do estágio.

Compartilhar experiências prévias também está no âmbito das relações interpessoais. Contar experiências passadas com o uso da tecnologia pode intensificar o vínculo afetivo entre professor regente e estagiários, fazer com que eles se sintam menos receosos ao saber de possíveis experiências que não foram bem sucedidas e, é claro, contribuir para a construção do conhecimento dos estagiários sobre o uso das tecnologias no ensino.

O professor regente também deve incentivar a pesquisa e a participação em eventos acadêmicos. Investigar e refletir sobre sua prática, levando em consideração o contexto social em que se insere, e, por consequência, produzir conhecimentos e teorias que contribuam para a melhoria das práticas de ensino e de seus resultados são características da perspectiva do estágio como pesquisa e da pesquisa no estágio (PIMENTA; LIMA, 2005). A pesquisa já é incentivada pelo professor regente na medida em que promove as leituras de artigos sobre o uso pedagógico da tecnologia, as discussões, as reflexões sobre as atividades. No entanto, também é interessante que o professor incentive os licenciandos a divulgar suas descobertas. Muitas vezes, os alunos de graduação têm o desejo de se envolver em pesquisas e apresentá-las em eventos acadêmicos, mas não sabem por onde começar ou não têm nenhum professor os auxiliie. Esse contato mais próximo com o professor regente pode ser um pontapé inicial para os estagiários. O professor regente pode auxiliá-los em suas pesquisas, atuando como um orientador. Dessa forma, os estagiários podem perceber a importância da participação em eventos acadêmicos como um meio de aprender e de compartilhar conhecimento, seja sobre a questão da tecnologia ou sobre outras questões relacionadas à educação – e podem se

interessar em continuar sua formação acadêmica.

Como vimos, a abordagem PRO-Tecnologia considera o professor regente como uma figura central na formação inicial de professores no contexto do estágio supervisionado. É preciso que esse professor se dedique e se comprometa com os estagiários que o acompanham. A escola, por sua vez, precisa dar condições para que isso aconteça, oferecendo, por exemplo, um espaço para que o professor se reúna com seus estagiários e a inclusão desse tempo de reunião na carga horária do professor. Por isso, é necessário que as universidades escolham com cautela as suas escolas-campo de estágio e que, sempre que possível, deem preferência aos colégios de aplicação, pois eles foram justamente criados para ser um espaço de formação docente. Além disso, é preciso que os professores universitários que ministram as disciplinas vinculadas ao estágio mantenham uma parceria com os professores regentes das escolas, para garantir que a formação para o uso das tecnologias digitais aconteça. Um dos grandes benefícios para o professor regente que se comprometer com os estagiários e que basear sua prática nessa abordagem é que esta é uma via de mão dupla. Ao contribuir para a formação dos estagiários para o uso da tecnologia, ele também estará fazendo parte de uma espécie de formação continuada, visto que estará em constante aprendizado, não apenas sobre as tecnologias, mas também sobre outras questões pedagógicas.

Acredita-se que essa abordagem pode fazer com que os estagiários se engajem nas atividades de estágio, criem o hábito da reflexão crítica e se interessem pela pesquisa e pela continuação da formação acadêmica. No que diz respeito às tecnologias, mais especificamente, a abordagem contribui para que os estagiários se familiarizem com ferramentas que ainda não conhecem e superem a resistência delas, já que muitas vezes o estagiário tem medo de usar a tecnologia para ensinar. A abordagem ajuda, portanto, o estagiário a aumentar sua confiança no uso da tecnologia no ensino. Além disso, a abordagem pode ajudar a ampliar ou modificar a visão que os estagiários têm sobre a tecnologia no ensino, já que muitas vezes eles não conseguem ver o seu potencial. Como consequência, é bastante provável que o estagiário, quando se tornar professor, passe a utilizar a tecnologia em seus contextos profissionais.

Cabe ressaltar que, embora a abordagem – sozinha – ofereça contribuições bastante consideráveis para a formação inicial docente no que diz respeito à tecnologia, o ideal é que ela seja combinada com outras estratégias ao longo do curso de licenciatura – seja a inserção da tecnologia em todas as disciplinas, seja a oferta de disciplinas obrigatórias ou de *workshops* sobre o uso da tecnologia no ensino (KAY, 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme revelado no início desta tese, a motivação para esta pesquisa surgiu da minha prática como professora de língua inglesa no Colégio de Aplicação da UFRJ. Minha atuação nessa instituição não se limita a ensinar a língua aos alunos, mas, entre outras atribuições, contribuo para a formação inicial de futuros professores de línguas que realizam o seu estágio supervisionado na escola. Por reconhecer a importância da inserção das tecnologias digitais nos contextos de ensino-aprendizagem e por perceber que os licenciandos chegavam ao estágio sem muito conhecimento, ou até mesmo entusiasmo, em relação ao uso dos recursos tecnológicos em sala de aula, decidi investigar como seria possível ajudá-los a integrar a tecnologia em suas práticas. Assim, ao receber cinco licenciandas no ano letivo de 2013, realizei uma pesquisa-ação para identificar as minhas ações enquanto professora regente que buscaram promover a formação inicial dessas licenciandas para o uso das tecnologias digitais. Também procurei entender como minhas ações contribuíram para essa formação.

Ao longo da investigação, buscou-se compreender como o professor regente do estágio supervisionado, considerado uma figura central do processo de formação do futuro professor, pode contribuir para formar os licenciandos para usar as tecnologias digitais nos contextos de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Com base nos resultados obtidos e fundamentada na revisão da literatura discutida nos dois primeiros capítulos, esta tese propõe ainda uma abordagem à formação docente para o uso das tecnologias digitais no contexto do estágio supervisionado. Acredita-se, dessa forma, que esta pesquisa contribui não apenas para a minha própria prática, mas para a ampliação da literatura sobre formação tecnológica do professor no contexto do estágio supervisionado – que não é extensa –, para a inovação dos programas de formação inicial docente e transformação da prática dos professores regentes das escolas-campo de estágio.

Cabe retomar que esta pesquisa está inserida no âmbito da Linguística Aplicada e tem caráter interdisciplinar, visto que recorre a diferentes áreas do conhecimento, em especial a educação, para criar inteligibilidade sobre a prática da professora regente no que diz respeito à formação das licenciandas para o uso das tecnologias digitais, situação em que a linguagem tem um papel central (MOITA LOPES, 2006). Como pesquisa na área de LA, não há o objetivo de apresentar soluções ou resolver o problema da falta ou da má formação docente para o uso da tecnologia, mas de oferecer alternativas para transformar a situação investigada (MOITA LOPES, 1996). A pesquisa procura, portanto, dar um retorno à sociedade (LEFFA,

2001), visto que investigou um problema social real e suas contribuições podem ser de grande alcance, uma vez que pode: (a) ajudar a inovar os programas de formação inicial docente, (b) transformar as práticas dos professores regentes do estágio supervisionado, que poderão (c) ajudar os futuros professores a integrar a tecnologia em suas salas de aula, que, por sua vez, poderão (d) contribuir para a aprendizagem de seus alunos, usando a tecnologia para promover novas práticas de leitura e escrita, interação, colaboração, criatividade, autonomia.

Esta tese dividiu-se em quatro capítulos. No primeiro capítulo fiz uma revisão da literatura acerca da formação inicial docente de forma geral. Iniciei discutindo alguns modelos de formação de professores e apontei o modelo reflexivo e artístico de Gómez (1992) como o que mais poderia contribuir para as atuais demandas educacionais. Discuti também a questão do desenvolvimento do professor e dos saberes docentes, baseando-me principalmente em Nóvoa (1997; 2009) e Pimenta e Lima (2005). Em seguida, apresentei alguns modelos de estágio docente, com base em Pimenta e Lima (2005), reconhecendo o modelo de estágio como pesquisa como apropriado para uma formação docente que valorize a reflexão crítica e investigação da própria prática. Considerando o professor regente da escola de estágio como uma figura central na formação inicial docente – e foco desta pesquisa – , discuti, então, sua relação com o professor pré-serviço, com base em Ambrosetti e Dekkers (2010). Os aspectos da formação inicial docente discutidos no capítulo 1 são fundamentais para embasar o tipo de formação para o uso da tecnologia que considero desejável.

No segundo capítulo volto minha atenção, portanto, para a formação inicial de professores para o uso das tecnologias digitais. Ressaltei a necessidade e as dificuldades encontradas para essa formação, baseando-me em pesquisadores da área de Linguística Aplicada (MARZARI; LEFFA, 2013; PAIVA, 2013), de Linguística (SOUZA; SILVA; SAITO, 2009) e da Educação (FREITAS, 2010, MORAN, 2004; BELLONI, 1999, KAY, 2009, entre outros), e mostrei um panorama dos cursos de licenciatura no Brasil, relatando como a questão da tecnologia no ensino tem sido inserida em tais cursos. Em seguida, discuti alguns modelos, estratégias e recomendações para a formação inicial docente para o uso das tecnologias, enfatizando, principalmente, a importância da reflexão sobre seu uso e da prática em contextos autênticos de ensino. Em seguida, discuti a importância do professor regente e das experiências durante o estágio supervisionado para ajudar o futuro professor a integrar a tecnologia em sua futura prática. Finalmente, fiz um breve relato de cinco pesquisas recentes sobre a formação inicial docente para o uso da tecnologia a fim de mostrar

o que têm sido estudado sobre o assunto e salientei a necessidade de se investigar a prática do professor regente no contexto do estágio supervisionado.

No terceiro capítulo, descrevi a metodologia de pesquisa, caracterizando-a como uma pesquisa-ação que propõe uma inovação e intervenção, por se tratar da investigação da prática da professora regente, que é a própria pesquisadora, numa tentativa de compreendê-la e transformá-la. Descrevi também o contexto em que a pesquisa foi realizada – o Colégio de Aplicação da UFRJ –, os participantes da pesquisa – a professora regente e cinco licenciandas de inglês –, e os instrumentos de geração de dados – registro das sessões de orientação, registro das mensagens de e-mail, questionários, grupo focal e memorial de estágio. Por fim, descrevi os procedimentos de análise dos dados, destacando que as categorias de análise não foram previamente estabelecidas, mas emergiram dos dados.

No quarto e último capítulo apresentei os resultados da pesquisa. Comecei traçando o perfil tecnológico das licenciandas ao entrarem no estágio, com base nos questionários de sondagem respondidos no início do ano letivo de 2013. Os dados mostraram que elas tiveram pouca ou nenhuma formação para o uso da tecnologia durante a graduação e que tinham uma visão um pouco limitada sobre o seu uso para o ensino, o que reforçou a ideia de que é necessário formar os futuros professores para integrar a tecnologia em suas práticas. Apresentei, em seguida, o plano de ação, descrevendo as atividades pedagógicas com uso da tecnologia que foram realizadas pela professora regente com os seus alunos na escola e relatando como as licenciandas foram envolvidas em tais atividades. Atendi ao primeiro objetivo da pesquisa, listando e discutindo as ações da professora regente que buscaram promover a formação das licenciandas para o uso das tecnologias digitais. Dividi as ações em três categorias: aquelas relacionadas ao fazer pedagógico, aquelas no âmbito das relações interpessoais e aquelas que se referem à organização do estágio. As ações relacionadas ao fazer pedagógico são: mostrar as ferramentas digitais às licenciandas e mostrar como usá-las; possibilitar e incentivar a familiarização das licenciandas com as ferramentas tecnológicas; verificar o andamento das tarefas delegadas às licenciandas; guiar as licenciandas na preparação das atividades; fornecer *feedback* às licenciandas em relação às tarefas que realizavam; promover reflexões sobre as atividades e sobre a tecnologia. As ações no âmbito das relações interpessoais são: utilizar o e-mail como meio de comunicação além dos encontros presenciais na escola; promover o trabalho colaborativo; aprender a utilizar determinadas ferramentas junto com as licenciandas; assumir não ser especialista em tecnologia; pedir as opiniões das licenciandas, levá-las em consideração e valorizá-las, assim como suas ideias e contribuições; compartilhar experiências; compartilhar o poder com

as licenciadas; incentivar a pesquisa e a participação em eventos acadêmicos. Finalmente, as ações que se referem à organização do estágio são: envolver as licenciandas de forma gradual em atividades didáticas com o uso da tecnologia; oferecer orientações sobre as atividades com bastante antecedência; dedicar várias orientações à discussão das atividades.

Atendi também ao segundo objetivo de pesquisa, afirmando, com base nos dados, que as ações da professor regente, em relação à licenciandas, contribuíram para o engajamento nas atividades de estágio, a familiarização com ferramentas tecnológicas, a superação da resistência à tecnologia, a ampliação da visão sobre tecnologia no ensino, o aumento da confiança no uso da tecnologia no ensino, a criação do hábito de reflexão crítica, o estímulo ao uso da tecnologia em seus contextos profissionais e o interesse pela pesquisa e pela continuação da formação acadêmica.

Por fim, apresentei uma abordagem de formação inicial docente para o uso das tecnologias digitais, que chamei de PRO-Tecnologia, baseada nos resultados da análise dos dados e na revisão da literatura apresentada nesta tese. A abordagem está amparada no modelo artístico e reflexivo de formação docente (GÓMEZ, 1992), no estágio como pesquisa (PIMENTA; LIMA, 2005) e na tecnologia como parte integrante – e não suplementar – ao ensino. Além disso, tem como ponto central as ações do professor regente, entendido como figura fundamental no processo de formação dos estagiários para o uso da tecnologia. Acredita-se que essa abordagem possa contribuir para o programa de formação docente não apenas de língua inglesa, mas para os programas de outras áreas e também de outras instituições de ensino que se preocupem com a atual necessidade de integração da tecnologia nos cursos de licenciatura.

Ao fim desta pesquisa, posso afirmar que vejo minha prática com outros olhos. Percebo o quanto a figura do formador é importante no processo de formação inicial de professores e o quanto a sua prática pode influenciar os futuros professores. Ver essa mudança na visão das licenciandas sobre o uso das tecnologias do ensino ao longo do estágio, o desejo delas em usar a tecnologia em seus contextos profissionais e o interesse em continuarem sua formação é muito gratificante. Acredito que a pesquisa trouxe contribuições para todos os que nela estavam envolvidos: para mim, por me fazer compreender e transformar a minha prática, para as licenciandas, que receberam uma formação para o uso da tecnologia no ensino, e para os meus alunos, que puderam participar de atividades didáticas com o uso da tecnologia.

Como toda pesquisa, esta também apresenta suas limitações. Como mencionado no capítulo de metodologia, a pesquisa-ação é cíclica (ENGEL, 2000), ou seja, ela começa com

a definição de um problema, depois é feita uma pesquisa preliminar, em seguida parte-se para o desenvolvimento do plano de ação, para a implementação desse plano, para a geração de dados e para a avaliação. A avaliação não significa o ponto final da pesquisa. Depois dela, parte-se para a definição de um novo problema e o ciclo acontece mais uma vez. Nesta pesquisa, cobri apenas esse primeiro ciclo, que se encerrou na avaliação. Mas, como um encaminhamento desta pesquisa, pretendo continuar esse ciclo, colocando em prática a abordagem PRO-Tecnologia, com novos licenciandos, que podem chegar ao estágio com diferentes experiências e expectativas sobre a tecnologia. Além disso, creio ser importante voltar às transcrições das sessões de orientação e fazer uma análise mais detalhada das interações, com base em teorias de análise do discurso, a fim de entender melhor como a linguagem utilizada se relaciona com as minhas ações enquanto professora regente.

Concluo esta tese reforçando a importância do estágio supervisionado e da atuação do professor regente na formação inicial docente, destacando a necessidade de investimento em recursos tecnológicos nas instituições públicas de ensino e defendo a valorização e a continuidade dos colégios de aplicação, que vêm sofrendo com falta de verbas e com questionamentos sobre sua existência, mas que muito têm a contribuir para a formação inicial de futuros professores.

REFERÊNCIAS

- ALHAWITI, M. M. F. Developing a new technology infusion program for preparing pre-service teachers. *US-China Education Review*, vol. 3, no. 12, December 2013, p. 877-887. Disponível em: <<http://www.editlib.org/p/6566/>>. Acesso em: 20 maio 2014.
- ALPER, A. Can initial pre-service teachers incorporate education technology? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Elsevier, 2012, p. 1567-1572. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812025992>>. Acesso em: 20 maio 2014.
- AMBROSETTI, A.; DEKKERS, J. The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, vol. 35, no. 6, October, 2010, p. 42-55. Disponível em: <<http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol35/iss6/3/>>. Acesso em: 04 agosto 2014.
- BALDISSERA, A. *Pesquisa-ação: uma metodologia do "conhecer" e do "agir" coletivo*. Sociedade em Debate, Pelotas, vol. 7, n.2, agosto 2001, p. 5-25. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/view/570>>. Acesso em: 15 setembro 2014.
- BANDEIRA, H. M. M. Formação de professores e prática reflexiva. IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, A Pesquisa como mediação de prática socioeducativas, Teresina, PI, 2006. Disponível em: <http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_13_2006.PDF>. Acesso em: 04 agosto 2014.
- BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas: Editora Autores Associados, 1999.
- BULLOCK, D. Moving from theory to practice: an examination of the factors that pre-service teachers encounter as they attempt to gain experience teaching with technology during field placement experiences. *Journal of Technology and Teacher Education*, vol. 12, no. 2, 2004, p. 211-237. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=EJ723694>>. Acesso em: 20 maio 2014.
- BUZATO, M. Letramentos digitais, apropriação tecnológica e inovação. Trabalho apresentado no III Encontro Nacional sobre Hipertexto, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/g-l/letramentos-digitais-apropriacao-tecnologica.pdf>>. Acesso: 05 fev. 2015.
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*, Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 129 - 142.
- COSTA, A. P. M.; TAVARES, K. C. A. A Internet no ensino presencial de línguas: implicações para a formação do professor. In: Sonia Zyngier; Vander Viana; Natália Silveira (org.). *Ver e Visualizar: letras sob o prisma empírico*. 1 es. Rio de Janeiro: Publit e Faculdade de Letras da UFRJ, 2008, v.1, p. 125-142.
- COUTINHO, C.; LISBÔA, E. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. *Revista de Educação*, 2011, vol. 18,

no. 1, p. 5-22. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista_Educa%C3%A7%C3%A3o_VolXVIII,n%C2%BA1_5-22.pdf. Acesso em: 07 julho 2014.

CUSTODIO, C. M. S. A formação inicial do professor e a função escola-campo de estágio: desafios e possibilidades. IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul, RS, agosto de 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1042/450>. Acesso em: 04 agosto 2014.

DANTAS, A. S. A formação inicial do professor para o uso das tecnologias de comunicação e informação. *Revista Holos*, ano 21, maio/2005, p. 13-26. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/53/57>. Acesso em: 04 agosto 2014.

DIVAHARAN, S. Learning new technology tools in pre-service education: a model for instructional approach. In: G. Williams, P. Statham, N. Brown & B. Cleland (Eds.), *Changing Demands, Changing Directions. Proceedings ascilite Hobart*, 2011, p. 352-363. Disponível em: <http://www.ascilite.org.au/conferences/hobart11/downloads/papers/Divaharan-full.pdf>. Acesso em: 20 maio 2014.

DORNELES, D.; CHAVES, L. A formação do professor para o uso das TICs em sala de aula: uma discussão a partir do projeto piloto UCA no Acre. *Linguagem e Tecnologia*, vol.5, n.2, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/view/1959>. Acesso em: 22 dezembro 2013.

ENGEL, G. I. *Pesquisa-ação*. Educar em Revista, Editora da UFPR, Curitiba, n. 16, 2000, p. 181-191. Disponível em: http://www.educaremrevista.ufpr.br/arquivos_16/irineu_engel.pdf. Acesso em: 15 setembro 2014.

ERTMER, P.; OTTENBREIT-LEFTWICH, A. Teacher technology change: how knowledge, confidence, beliefs and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 42, no. 3, 2010, p. 255-284. Disponível em: http://www.dlc-ubc.ca/wordpress_dlc_mu/educ500/files/2011/06/ertmer.pdf. Acesso em: 20 maio 2014.

FADINI, V. ET AL. Percepções sobre o uso de tecnologia no estágio supervisionado em língua inglesa. *Revista (Con) Textos Linguísticos*, vol. 7, no. 8, 2013, p. 345-356. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/6021>. Acesso em: 20 maio 2014.

FREITAS, M. Letramento digital e formação de professores. *Educação em Revista*. vol.26, no.3, Belo Horizonte, dez. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000300017>. Acesso em 23 out. 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Orgs.) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: Unesco, 2009.

GHEDIN, E. Professor-reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S.; GHEDIN, E. (orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um*

conceito. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 17-52. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_1/aula_04/imagens/03/professor_reflexivo.pdf>. Acesso em: 04 agosto 2014.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de inovação Educacional, 1992, p. 93-114.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, vol. 12, n. 24, 2003, p. 149-161. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/paideia/article/viewFile/46653/50409>>. Acesso em: 06 outubro 2014.

GROVE, K. Student teacher ICT use: field experience placements and mentor teacher influences. OECD ICT and Teacher Training Expert Meeting, Paris, October 2008. Disponível em: <<http://www.oecd.org/edu/ceri/41674583.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

GROVE, K. STRUDLER, N., ODELL, S. Mentoring toward technology use: cooperating teacher practice in supporting student teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 37, no. 1, 2004, p. 85-109. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ690962.pdf>> Acesso em: 20 maio 2014.

HOBSON, L. et al. The importance of mentoring novice and pre-service teachers: findings from a HBCU student training program. *Educational Foundations*, Summer-Fall 2012, p. 67-80. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1000231.pdf>>. Acesso: 04 agosto 2014.

IMBERNON-PEREIRA, G. *Letramento Digital e Professores de LE: formação para o uso das novas tecnologias em sala de aula*. Dissertação de mestrado, São Carlos: UFSCar, 2009, 234 p. Disponível em: <http://www.bdt.d.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado/tde_arquivos/19/TDE-2009-08-10T144422Z-2294/Publico/2457.pdf>. Acesso: 06 fev. 2015.

KAY, R. Evaluating strategies used to incorporate technology into preservice teacher education: a review of the literature. *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 38, no. 4, 2006, p. 385-410. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/?id=EJ768720>>. Acesso em: 20 maio 2014.

LEFFA, V. J. A lingüística aplicada e seu compromisso com a sociedade. Trabalho apresentado no *VI Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf>. Acesso: 06 fev. 2015.

LEI, J. Digital natives as preservice teachers: what technology preparation is needed? *Journal of Computing in Teacher Education*, vol. 25, no. 3, 2009, p. 87-97. Disponível em: <http://jeffmacleodtechnologyintegrationportfolio.yolasite.com/resources/teachers_as_digital_natives.pdf>. Acesso em: 20 maio 2014.

MACHADO, M. Oferta de disciplinas relativas às TIC nos cursos de licenciatura presenciais das universidades de Sergipe. V Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”, Sergipe, setembro de 2011. Disponível em:

<<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/>>. Acesso em 22 dezembro 2013.

MACIEL, E.; MENDES, B. O estágio supervisionado na formação inicial: algumas considerações. VI Encontro de Pesquisa em Educação, Teresina, PI, dezembro de 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_08_2010.pdf>. Acesso em: 04 agosto 2014.

MAGALHÃES, M. *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, v.1, p.39 – 58.

MANN, C.; STEWART, F. *Introducing Online Methods*. In: _____. *Internet communication and qualitative research: a handbook for searching online*. London: Sage, 2002, p. 65-98.

MARZARI, G.; LEFFA, V. O letramento digital do processo de formação de professores de línguas. # Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.2, n.2, 2013. Disponível em: <seer.canoas.ifrs.edu.br/seer/index.php/tear/article/download/143/72>. Acesso: 05 fev. 2015.

MCTAGGART, R. *Participatory action research: issues in theory and practice*. Educational Action Research, vol. 2, n. 3, 1994, p. 313-337. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0965079940020302>>. Acesso em: 15 setembro 2014.

MELO, P.; ARAÚJO, W. Grupo focal na pesquisa em educação. *Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação da Universidade Federal do Piauí*, Teresina, 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.3/GT_03_10_2010.pdf>. Acesso em: 06 outubro 2014.

MENEZES, V.; SILVA, M. M.; GOMES, I.F. *Sessenta anos de Lingüística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos*. In: PEREIRA, R.C.; ROCA, P. *Lingüística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/linaplic.pdf>>. Acesso: 06 fev. 2015.

MENONCIN, C. O estágio supervisionado nos cursos de Letras: apontamentos sobre o estado do Paraná. *Revista Linguagem*, vol. 21, 2013. Disponível em: <<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao21/reflexoes/reflexao03.pdf>>. Acesso em: 04 agosto 2014.

MERCADO, L. P. L. Formação docente e novas tecnologias. Artigo publicado nos anais em CD-ROM do IV Congresso Iberoamericano de Informática na Educação, Brasília-DF, outubro de 1998. Disponível em: <<http://phoenix.sce.fct.unl.pt/ribie/cong>>. Acesso em: 18 junho 2012.

MORAN, J. M. Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias. In: ROMANOWSKI, J. P. et al (Orgs). *Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação*. vol 2, Curitiba, Champagnat, 2004, p. 245-253. Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-edu-com->

[tec/artigos/os%20novos%20espacos%20de%20atuacao%20do%20educador....pdf](#)>. Acesso em: 07 julho 2014.

MOITA LOPES, L. P. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: _____. (org) *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 13 - 42.

MOITA LOPES, L. P. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: _____. *Oficina de Linguística Aplicada*, Campinas: Mercado de Letras, 1996, p. 17 - 26.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*, Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 113 - 128.

MURLEY, L; JUKES, P. STOBAUGH, R. Raising expectations for pre-service teacher use of technology. *International Journal of Humanities and Social Science*, vol. 13, no. 14, July 2013, p. 1-8. Disponível em: <http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_3_No_14_Special_Issue_July_2013/1.pdf>. Acesso em: 20 maio 2014.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (org). Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997, p. 15-33. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 04 agosto 2014.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista de Educación*, n. 350, setembro - dezembro 2009, p. 203-218. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>. Acesso em: 04 agosto 2014.

OLIVEIRA, R. L. O. Formação docente: traçando modelos que subjazem à prática. *Quiplus: Revista Científica das Escolas de Comunicação, Artes e Educação*, vol. 2, no. 2, dezembro de 2012. Disponível em: <repositorio.unp.br/index.php/quipus/article/download/53/101>. Acesso em: 04 agosto 2014.

PAIVA, V. L.M.O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K.; DANIEL, F.; KANEKO-MARQUES, S.; SALOMÃO, A. (Orgs) *A formação de professores de línguas: Novos Olhares*, vol. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 209-230. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/formtec.pdf>>. Acesso em: 07 julho 2014.

PIMENTA, S.; LIMA, M. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis*, vol. 3, no. 3, 2005, p. 5-24. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/10542>> Acesso em: 04 agosto 2014.

PIMENTA, S. O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, no. 94, agosto de 1995, p. 58-73. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0100-15741995000300007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 04 agosto 2014.

PIMENTA, S. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. *Revista Nuances*, vol. 3, setembro de 1997. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewArticle/50>>. Acesso: 04 agosto 2014.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Ed.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992, p. 77-92.

SCHÖN, D. *The Reflective Practitioner*. New York. Basic Books, 1983.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (orgs.) *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*, Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 99 - 110.

SILVA, A. V. Os saberes docentes do estágio supervisionado nos cursos de formação de professores. IX Seminário Internacional em Letras, Santa Maria, RS, setembro de 2009. Disponível em: <<http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/saberesdocentes.pdf>>. Acesso em: 04 agosto 2014.

SILVA, M.; SILVA, C. A inserção das novas tecnologias no currículo do curso de Letras, nas modalidades EaD e presencial, da Universidade Estadual de Santa Cruz / UESC-BA. Congresso Internacional ABED de Educação a Distância, setembro de 2013. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2013/cd/naturezaa.htm>>. Acesso em: 22 dezembro 2013.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal* 29(2), 1992, p. 267-300.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUZA, P.; SILVA, E.; SAITO, F. Letramento digital na formação inicial dos graduandos de Letras da UFJF para o uso do computador no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehte/hipertexto2009/anais/g-l/letramento-digital-na-formacao-inicial.pdf>>. Acesso: 05 fev. 2015.

TOUNDER, J. ET AL. Preparing pre-service teachers to integrate technology in education: a synthesis of qualitative evidence. *Computer & Education*, vol. 59, no. 1, 2011, p.134-144. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0360131511002533>>. Acesso em: 20 maio 2014.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, set/dez 2005, p. 443-466. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 15 setembro 2014.

WILDNER, S. Technology Integration into preservice foreign language teacher education programs. *CALICO Journal*, vol. 17, no. 2, 1999, p. 223-250. Disponível em: <<https://calico.org/memberBrowse.php?action=article&id=507>>. Acesso em: 20 maio 2014.

ZHITING, Z.; HANBING, Y. ICT and pre-service teacher education: towards an integrated approach. Paper presented at the UNESCO-ACEID International Conference on Education: Using ICT for quality teaching, learning and effective management, Bangkok, Thailand, 2001, p. 67-75. Disponível em: <<http://www2.unescobkk.org/elib/publications/aceidconf7/ICTPreservice.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2014.

ANEXOS

Anexo 1 - Questionário 1

Olá, meninas

Gostaria que respondessem o questionário a seguir para que eu conheça um pouco mais da trajetória acadêmica, profissional e expectativas de vocês. Como lhes falei, estou fazendo o doutorado em Linguística Aplicada na UFRJ e a minha pesquisa é sobre formação inicial de professores. Gostaria também da autorização de vocês para utilizar os questionários como dados para a minha pesquisa.

Vocês podem responder as perguntas no próprio corpo do e-mail, ok?

Obrigada!

Bjos,
Carol

Questionário de sondagem

- 1) Por que você decidiu fazer estágio no CAP/UFRJ?
- 2) O que você espera do estágio nesse colégio?
- 3) Quais são as suas expectativas profissionais?
- 4) Você já trabalhou/ trabalha como professora de inglês? Qual a sua experiência com o ensino de inglês?
- 5) Você utiliza (ou já utilizou) algum tipo de tecnologia nas suas aulas de inglês (como professora)? De que forma?
- 6) Durante a graduação/ licenciatura você teve alguma formação sobre o uso das novas tecnologias no ensino? (Fez alguma disciplina obrigatória ou optativa, curso de extensão ou mesmo algum professor que tenha incluído esse tema em sua disciplina ou utilizado as novas tecnologias como recurso pedagógico?) Em caso afirmativo, relate como foi essa experiência.
- 7) Você utiliza / utilizava durante a graduação a tecnologia (computador, internet, etc.) para aprender / estudar? Em caso afirmativo, de que forma? Que recursos vc utilizava e para que finalidade?
- 8) Você já fez algum curso a distância (ou semi-presencial)? Como foi essa experiência?
- 9) Qual a sua opinião a respeito do uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino?
- 10) Vc esperava ter tido, durante a graduação, algum tipo de formação para usar as tecnologias na educação? Vc espera se deparar com / aprender sobre essa questão durante o estágio?

Anexo 2 - Questionário 2

Meninas,

Será que vocês podem me ajudar novamente, respondendo algumas perguntas que servirão para minha pesquisa de doutorado?

Aí estão:

- 1) Você está trabalhando atualmente? Onde?
- 2) Na sua atual prática docente (se for o caso), você tem feito / utilizado algo que aprendeu no estágio?
- 3) Você acha que o estágio promoveu alguma mudança / algum impacto na sua vida acadêmica e/ou profissional? Em caso afirmativo, o quê?

Ficarei muito grata se puderem contribuir mais uma vez! ;-)

Beijos,
Carol

Anexo 3 – Perguntas do Grupo Focal

- 1) O estágio correspondeu às suas expectativas iniciais?
- 2) Você se sente mais confiante para lidar com a tecnologia no ensino de línguas? Por quê (não)?
- 3) Que atividade(s) de estágio foi(foram) mais significativa(s) para você? Por quê?
- 4) E quais atividades foram mais desafiadoras? Por quê?
- 5) O que mais poderia contribuir para a formação de vocês para o uso das novas tecnologias e que não foi feito durante o estágio?
- 6) Você acha que faltaram textos teóricos sobre o uso das novas tecnologias no contexto educacional? Por quê?
- 7) Você já começou a usar as novas tecnologias no seu contexto profissional?
 - Qual foi a sua motivação para usá-las?
 - O que aprendeu com essa experiência?
 - Qual foi a reação dos alunos?