

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

GILMAR MARTINS DE FREITAS FERNANDES

**ERA UMA VEZ UM PROFESSOR DE INGLÊS RECÉM-FORMADO, UM
MESTRADO E UM CURSO DE EXTENSÃO SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS**

UBERLÂNDIA

2014

GILMAR MARTINS DE FREITAS FERNANDES

ERA UMA VEZ UM PROFESSOR DE INGLÊS RECÉM-FORMADO, UM MESTRADO E
UM CURSO DE EXTENSÃO SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para defesa do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas.

Tema: Pesquisa Narrativa; currículo; formação reflexiva de professores de LE (contextos presenciais e a distância mediados por novas tecnologias).

Orientadora: Profª Drª Dilma Maria de Mello.

UBERLÂNDIA

2014

GILMAR MARTINS DE FREITAS FERNANDES

ERA UMA VEZ UM PROFESSOR DE INGLÊS RECÉM-FORMADO, UM MESTRADO E
UM CURSO DE EXTENSÃO SOBRE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para defesa do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino e aprendizagem de línguas.

Tema: Pesquisa Narrativa; currículo; formação reflexiva de professores de LE (contextos presenciais e a distância mediados por novas tecnologias).

Orientadora: Prof^a Dr^a Dilma Maria de Mello.

Dissertação submetida em 26 de fevereiro de 2014 à banca examinadora constituída por:

Orientadora

Prof^a Dr^a Dilma Maria de Mello
Universidade Federal de Uberlândia

Examinadora interna

Prof^a Dr^a Maria de Fátima Fonseca Guilherme de Castro
Universidade Federal de Uberlândia

Examinador externo

Prof Dr Danie Marcelo de Jesus
Universidade Federal de Mato Grosso

Dedico esta dissertação a todos aqueles que se aventuram:

A ensinar

A estudar

A pesquisar

A (des) aprender

A ser mãe, pai, tio, tia, avô, avó...

A ser professor, pintor, cantor, ator, médico...

A ajudar, a amar, a doar, a se doar, a abdicar, a ceder...

A viver.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeira e dignamente, ao Deus criador de todas as coisas. Ao Ser que me possibilita experimentar a cada dia o sabor da vida, ao alguém que sopra em minhas narinas o fôlego para viver e que me dá forças para continuar minha trajetória nesta vida. Ao Deus que, no ventre de minha mãe, formou-me e que por mim zela todos os dias. Ao Senhor dedico toda a minha gratidão pelo que foi, pelo que é e pelo que há de ser. Ao Ser que se presentifica a cada segundo na minha vida e que é real, mesmo que não O possa ver com meus olhos ou senti-Lo com o toque das minhas mãos. Muito obrigado, Deus Pai, Deus filho (Jesus) e Deus Espírito (Espírito Santo).

Estendo minha gratidão às minhas mães (*in memoriam*), Fátima e Wanda, que me geraram de formas diferentes e que contribuíram para que eu me constituísse quem sou hoje. Sou grato pelos momentos de cuidado, de conselhos e de proteção. Suas vidas foram e são exemplos de vida a serem seguidos, vidas de dedicação, de abdicação, de temor e de amor a Deus e ao próximo. Suas ausências são doloridas, mas elas se presentificam em minha vida a cada dia pelas memórias dos momentos que (es)tivemos juntos, momentos nem sempre felizes e fáceis.

Agradeço à minha grande família, que amo muito, pelo incentivo a lutar pelos meus sonhos e pela oportunidade de eu poder demonstrar o meu amor a ela por minhas atitudes, nem sempre por palavras. Vocês são e sempre serão especiais na minha vida, pessoas que ocupam grande parte do meu coração. Desejo toda sorte de bênçãos a vocês, Kelly, Gugu, Nilma, Maíra, Kênia, Miguel, Tia Lêda, Lasa, Cristina, Ana, Amandinha, Silvinha, Pedro, Samuel, Thalita, Tia Fátima, Luiz, Arthur, Gilberto, Orevaldo, Carminha... Dedico também ao Tio Guilherme (*in memoriam*), que me incentivou a prosseguir meus objetivos.

Agradeço, também, aos meus grandes amigos e amigas, cujos momentos de alegria e de aprendizado se estendem de segundos a anos inesquecíveis. Saibam que me sinto privilegiado de ter grandes amigos para compartilhar os momentos da minha vida, nem sempre de alegrias, mas que se tornaram inesquecíveis pela companhia de pessoas tão especiais como vocês. Prefiro não citar nomes, pois, por um lapso de esquecimento momentâneo, posso esquecer algum nome e, assim, entristecê-los.

Sou muito grato, a Deus, e feliz pela oportunidade de ter amigos e pessoas tão especiais no meu caminho, que me dão fôlego e força para dar mais uma braçada nesta maratona que é a vida. Saibam que vocês são especiais para mim, mesmo que, devido às nossas muitas atividades e caminhos diferentes a serem seguidos, não estejamos sempre juntos. Vocês são e serão sempre importantes para mim.

Agradeço, também, aos meus professores, cujo empenho em ensinar contribuiu para minha formação acadêmica e pessoal. A esses profissionais cuja profissão é desvalorizada, mas que persistem na arte de ensinar por acreditarem que é possível mudar o mundo em que vivemos. Em especial agradeço à professora Dilma Maria de Mello, cuja sabedoria, inteligência e tranquilidade me inspiram a prosseguir nessa jornada. Durante este processo de escrita da minha dissertação, seus conselhos e sua visão ecoaram a todo o momento, mesmo naqueles momentos em que não estávamos reunidos para discutir sobre ela, pelas inúmeras atividades que desempenha. Agradeço também por ajudar a tornar real a minha ida ao Canadá, pela indicação e pelas inúmeras orientações de como proceder, saiba que esse foi um grande sonho alcançado e você foi grandemente responsável por sua realização.

Gostaria de expressar minha gratidão, também, aos membros do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia e à CAPES, pelo apoio recebido nas atividades que realizei durante o processo de pesquisa narrado nesta dissertação.

Estendo minha gratidão à professora Fernanda Ribas, que me incentivou a seguir em frente no aprendizado da Língua Inglesa e que me apoiou no momento em que decidi candidatar-me ao intercâmbio para o Canadá pela primeira vez. Seu comprometimento e seu empenho nas atividades que desenvolve me mostraram que é possível ser um profissional engajado e comprometido com o que faz.

Agradeço, também, ao professor John Plews, que aceitou orientar-me durante minha estada no Canadá e que se envolveu em mil e uma atividades para que minha estadia fosse o mais proveitosa possível. Obrigado por partilhar todo seu conhecimento comigo e por se esforçar para que essa experiência no Canadá fosse academicamente profícua para mim. Thank you so much John, I am really grateful for your attention and availability for helping-teaching me while I was in Canada, as you would say: “Danke sehr”.

Agradeço aos participantes do curso de extensão “Inserindo o Mundo Escolar no Universo Digital” que me possibilitaram viver a experiência narrada nesta dissertação e por terem compartilhado seus conhecimentos comigo. Espero que nossos conhecimentos deem frutos e que possamos contribuir para que outros professores de línguas estrangeiras reflitam sobre suas práticas de ensino e aprendizagem por meio de tecnologias digitais.

Agradeço ao professor Michael Shaun Murphy, da Universidade de Saskatchewan, que contribuiu para a minha aprendizagem a respeito do pensamento narrativo sobre as histórias educacionais que vivemos. Thank you so much.

E, claro, agradeço, também, a você, querido leitor desta dissertação, por dispor de tempo para lê-la. Espero que minha experiência possa contribuir para sua formação de alguma forma.

*Não existe coisa melhor no mundo do que viver,
curtir e gozar a vida, que passa rápido e daqui
não levaremos nada, a não ser toda a experiência
e as amizades.*

(Charles Chaplin)

RESUMO

Nesta pesquisa, narro uma experiência vivida em um curso de extensão, denominado “Inserindo o mundo escolar no Universo Digital,” sobre letramento digital de professores de línguas estrangeiras, realizado na cidade de Uberlândia. Tenho como objetivo geral relatar e analisar a primeira experiência docente de um jovem professor, recém-formado no curso de Letras, no contexto de um curso de extensão sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras mediados por tecnologias digitais. Especificamente, pretendo i) Investigar o processo de formação em serviço de um professor recém-graduado do curso de Letras em sua primeira atuação docente e ii) Narrar e investigar como um jovem professor, digitalmente letrado, desloca seus conhecimentos prático-pessoais para sua prática docente. Adoto como perspectiva teórico-metodológica a Pesquisa Narrativa (CLANDININ, 2006,2007; CLANDININ; CONNELLY, 1998, 2000, 2011; CONNELLY; CLANDININ, 1990, 1994, 1999, 2006; *et al*), na qual a análise dos textos de campo (narrativas, planos de aula e de curso, fotos, notas de campo, entre outros) é feita pela composição de sentidos (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2001). Fundamento-me em autores que pesquisam sobre formação de professores de línguas, ensino e aprendizagem de línguas mediados por tecnologias e conhecimento prático, pessoal e profissional (AFONSO, 2002; BUZATO, 2001, 2010; CELANI, 2001; CLANDININ. 1992; CLANDININ; CONNELLY, 2011; CONNELLY; CLANDININ;1988, 1999; FERRY, 1991; FREIRE, 1998, 2002; GARCIA, 1999; HUBER; MURPHY; CLANDININ, 2003; LANKSHEAR; KNOBEL, 2006; SELFE, 1999; SOUZA, 2011a; SOUZA, 2009b; WARSCHAUER, 2006; *et al*). Por meio das histórias que vivi juntamente com os participantes desta pesquisa, pude perceber que o conhecimento e a familiarização com *sites* e ferramentas digitais não são suficientes para que os professores saibam como usá-las em suas aulas para ensinar ou aprender línguas. Minhas experiências no curso de extensão e no curso de Letras me mostraram que parece haver ainda uma carência a ser preenchida nos cursos de Letras no que se refere à formação de seus alunos para ensinar e aprender línguas por meio de tecnologias digitais. Meu conhecimento prático-pessoal me mostrou que podemos contribuir para a formação crítico-digital de nossos alunos, futuros professores de línguas, quando criamos um espaço para que eles contem e componham sentidos de suas histórias prático-pessoais e profissionais sobre uso de tecnologias digitais para ensino e aprendizagem de línguas.

Palavras-chave: Formação de professores; Ensino e aprendizagem de línguas; Tecnologias Digitais no Ensino; Pesquisa Narrativa.

ABSTRACT

In this research I recount a lived experience during an extension course, named “Inserindo o mundo escolar no universo digital”, about foreign language teachers’ digital literacy which took place in the city of Uberlândia. By developing this research, I have as a general aim to tell and to analyze the first teaching experience of a young teacher, a new graduate student of a Language course, in a context of an extension course about language teaching and learning mediated by digital technologies. Specifically, I intend to i) Investigate the in-service process of education of a new graduate student of a Language course living its first teaching experience and ii) Tell and research into how a young teacher, digitally literate, moves his personal practical knowledge to his teaching practice. I take as theoretical-methodological perspective the Narrative Inquiry (CLANDININ, 2006, 2007; CLANDININ; CONNELLY, 1998, 2000, 2011; CONNELLY; CLANDININ, 1990, 1994, 1999, 2006; *et al*), in which the analysis of field texts (narratives, lesson plans and course plan, photos, field notes, and others) is carried out through composing meaning (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2001). This research is based on authors that research about language teachers’ education, about language teaching and learning mediated by technologies and about personal practical and professional knowledge (AFONSO, 2002; BUZATO, 2001, 2010; CELANI, 2001; CLANDININ, 1992; CLANDININ; CONNELLY, 2011; CONNELLY; CLANDININ, 1988, 1999; FERRY, 1991; FREIRE, 1998, 2002; GARCIA, 1999; HUBER; MURPHY; CLANDININ, 2003; LANKSHEAR; KNOBEL, 2006; SELFE, 1999; SOUZA, 2011a; SOUZA, 2009b; WARSCHAUER, 2006; *et al*). From the stories I lived with the participants throughout this research, I could gather that the knowledge and the familiarity with sites and digital tools are not enough for teachers to know how to use them for teaching and learning languages. My experiences during the extension course and in the Language course, as a student and as a teacher in development, showed me that there seems to be a gap to be filled in Language courses with regard to the education of its students to teach and learn languages via digital technologies. My personal-practical knowledge has showed me that we can contribute to the digital-critical education of our students, prospective language teachers, when we create a space in which they can tell and compose meaning of their personal-practical and professional stories about the use of digital technologies for teaching and learning of languages.

Keywords: Teacher Education; Languages’ Teaching and Learning; Digital Technologies on Education; Narrative Inquiry.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Cartaz do curso de extensão.....	54
Figura 2: Laboratório de informática.....	55
Figura 3: Formulário de inscrição	57
Figura 4: Primeira proposta do curso de extensão.....	65
Figura 5: Segunda proposta do curso de extensão.....	67
Figura 6: Plano final do curso de extensão.....	68
Figura 7: Plano de aula do primeiro encontro	77
Figura 8: Plano de aula do segundo encontro.....	78
Figura 9: Plano de aula do terceiro encontro.....	79
Figura 10: Primeiro dia do curso de extensão	83
Figura 11: Ministrante, participante e pesquisador	85
Figura 12: Engajamento, colaboração, expectativas	91
Figura 13: <i>Blog</i> coletivo	93
Figura 14: <i>Blog</i> individual.....	93
Figura 15: Algumas das ferramentas e <i>sites</i> que visitamos	97
Figura 16: Possibilidades e limitações do <i>Livotyping</i>	98
Figura 17: Voki Gilmar	101
Figura 18: Modelo para o último diário.....	107
Figura 19: O Mágico	112
Figura 20: Jasmin	113
Figura 21: Dafne.....	114
Figura 22: Capitão Planeta	115
Figura 23: Vislumbrando o percurso	127

LISTA DE ABREVIATURAS E DE SIGLAS

CEFIEL	Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp
GPNEP	Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores
LE	Língua Estrangeira
PPK	Personal Practical Knowledge
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TI	Tecnologias da Informação
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

ERA UMA VEZ UM PESQUISADOR.....	13
I. O QUE É ISSO? O QUE É AQUILO?	23
1.1. Tecnologias digitais da informação e comunicação e formação de professores	23
1.2. Letramento e alfabetização	31
1.3. Comunidade de prática e de aprendizagem	39
1.4 Conhecimento prático pessoal e profissional.....	44
II. COMO CONTAR E RECONTAR MINHAS HISTÓRIAS?.....	48
2.1 Pesquisa Narrativa	48
2.2 Contexto da pesquisa	53
2.3 Participantes da pesquisa	58
2.4 Materiais para composição dos textos de campo.....	59
2.5 Procedimentos para análise dos textos de campo: composição de sentidos	61
III. NARRANDO MINHAS HISTÓRIAS	64
3.1 “Preparando o campo”	64
“As várias versões do curso”	64
“Acertando o alvo”.....	70
“Quem é o aprendiz?”	72
3.2 “Mas afinal, quem são os participantes da pesquisa?”	81
3.3. “Mãos à obra”	82
“O poder é de vocês, mas eu mando em tudo!”	83
“Blogs com fronteiras”	92
“Lost: o que fazer e para onde ir?”	96
“Dialogando – Interrompendo o diálogo típico de professores”	107
3.4. “Os quase personagens da história”	110
“Quase personagens porque...”	116
O QUE MINHAS HISTÓRIAS ME CONTARAM... ..	118
Pintando meu primeiro quadro.....	126
Vislumbrando o percurso	127
Desfragmentado	128
REFERÊNCIAS	130
ANEXOS.....	139
1. Conto “O Livro De Areia”	139
2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	143
3. Formulário de avaliação da ferramenta <i>GoogleDocs</i>	144

ERA UMA VEZ UM PESQUISADOR...

Eu comecei a lidar com as tecnologias digitais, principalmente o computador, quando eu ainda era uma criança, entre oito e dez anos. Usava o computador exclusivamente para entretenimento, por isso, eu aguardava meu irmão finalizar seus trabalhos no computador para que pudesse jogar, normalmente jogos de fase como Mario Bros, Quaker, Sonyc e, também, Paciência, Campo Minado, jogos de corrida, entre outros. Essas tecnologias têm evoluído bastante desde minha infância, no entanto, nunca tive grandes dificuldades em lidar com elas. Na maioria das vezes, eu precisava apenas de alguns minutos para aprender a utilizar algumas novas tecnologias de celulares, computadores, televisões, DVDs e calculadoras sem precisar que alguém me ensinasse a como utilizá-las.

Com a internet não foi diferente, pois não me lembro de ninguém me ensinando a como utilizá-la. Talvez os primeiros passos me tenham sido ensinados, embora não me lembre. Recordo-me de uma vez em que minha prima ganhou um computador de presente, mas ela não sabia como conectar os fios, como ligar o computador nem mesmo como se conectar à internet; e, como eu gostava de “fuçar”, fui logo me oferecendo para ajudar. Tentei várias vezes conectar e desconectar os cabos até achar os lugares corretos de cada um e, assim, conseguir ligar o computador. Lembro-me de que não foi uma tarefa que desenvolvi rapidamente, na verdade precisei de algum tempo, mas consegui. Foi uma alegria só, tanto para mim quanto para minha prima, que não sabia ao certo como usar o computador.

Estávamos muito ansiosos para usar o computador e nos conectar à internet, mas não sabíamos que essa seria a tarefa mais difícil, visto que não sabíamos como instalar o discador e criar uma conta em um provedor de internet, mesmo em provedores gratuitos. Depois de muito tentarmos e não conseguirmos, decidimos ligar em uma central de atendimento para pedir auxílio e, por fim, instalamos o discador.

Lembro-me claramente de como o barulho do discador nos deixou felizes, pois sabíamos que acessaríamos a internet. Quando finalmente foi feita a conexão, nós festejamos muito e contamos para toda a família que estava presente. Decidimos, em seguida, entrar em uma sala de bate-papo para testar. Entramos em uma sala e começamos a falar com uma pessoa, mas ela não nos ouvia e começou a reclamar por pensar que estávamos apenas “passando trote”, o que a levou a sair da sala de bate-papo.

Nós não entendemos nada e não sabíamos por que ela não nos ouvia. De repente o telefone tocou, era a pessoa com quem estávamos tentando falar no bate-papo. Ela perguntou

o motivo de ligarmos para ela se não queríamos conversar, nós não sabíamos que a sala de bate-papo em que estávamos permitia ligar para o telefone das pessoas. Nós explicamos que estávamos aprendendo a usar e ela se acalmou. Nós rimos muito de toda essa confusão e a mãe da minha prima nos perguntou “Ah, então vocês sabem usar a internet?” e começou a rir de nós. Nós rimos também e decidimos tentar novamente e, finalmente, aprendemos como usar a internet, mesmo que minimamente, para os objetivos que tínhamos naquele momento.

Acredito que, atualmente, muitos dos usuários da internet e dos computadores possuem essa habilidade de aprender sozinhos, mesmo com a infinidade de informações, recursos e ferramentas disponíveis nesse universo digital. Esse universo digital a que me refiro neste trabalho pode, também, ser entendido, analogicamente, como sendo um “livro de areia”. O escritor argentino Jorge Luis Borges afirma em “O Livro De Areia”¹ que a internet é como um livro, de areia, pois “o número de páginas deste livro é infinito. Nenhuma é a primeira, nenhuma a última.” (BORGES, 1999, p. 81). Tal como o vendedor adverte, no conto, a respeito das páginas do livro de areia, muitas das suas páginas nunca mais serão vistas e acessadas: “Olhe-a bem. Já não a verá nunca mais” (BORGES, 1999, p. 79), e muitos dos *sites* na internet serão vistos por nós uma única vez.

No entanto, acredito que o conceito “Universo Digital” melhor represente a internet devido à variedade e à infinidade de recursos, aplicativos, plataformas, ferramentas e informações que ela disponibiliza hoje a seus usuários, tal como a infinidade de galáxias existentes no universo. Muitas galáxias surgem e desaparecem sem que, sequer, cheguemos a conhecê-las, assim como muitos sites, e informações, são postadas e retiradas da internet sem que cheguemos, ao menos, a visualizá-las. Além do mais, todos esses recursos são conectados por meio de um só canal digital, a internet, que representa um espaço infinito, fluido e diverso, onde as galáxias apresentam características distintas umas das outras e que surgem e deixam de existir a uma velocidade assustadora. Por isso, entendo que a amplitude do conceito Universo Digital é adequada para entendermos a importância, amplitude e alcance da internet.

Lembro-me de que, com o surgimento da internet, eu comecei a usá-la tal como uma enciclopédia, em que eu podia, sempre que precisava, pegar e folhear para fazer meus trabalhos e pesquisas da escola. Eu procurava o assunto sobre o qual eu deveria fazer meu trabalho de escola na internet e, assim que encontrava, eu praticamente transcrevia *ipsis litteris* o que constava na internet em meu trabalho. Por vezes eu pesquisava sobre o mesmo

¹ Conto em anexo no fim do presente trabalho.

assunto em dois ou três *sites* diferentes e juntava partes das informações de cada *site* para elaborar um único texto, pois, por serem de *sites* diferentes, eu acreditava que o professor não saberia que eu havia extraído da internet.

Nessa época em que a internet começou a ser usada como fonte de pesquisa escolar, havia certo estranhamento em relação a esse uso, tanto por mim quanto por meus professores, embora eu não soubesse exatamente o motivo. Hoje, ao refletir sobre esse processo de busca de informações na internet para meus trabalhos, eu vejo que, em parte, esse estranhamento estava relacionado ao fato de, como aluno, usar as informações que encontrava na internet sem refletir sobre elas. Outrossim, como disse anteriormente, eu simplesmente encontrava a informação que precisava e transcrevia, de forma diferente, o que havia encontrado, mas muitas vezes eu não refletia ou aprendia sobre o assunto pesquisado.

Com o passar dos anos, comecei perceber que as tecnologias e, principalmente, a internet, haviam evoluído bastante no que diz respeito aos recursos de interação entre os usuários, aos aplicativos disponíveis para postagem de vídeos, músicas, apresentações em PowerPoint, entre outros recursos. Logo, como tinham muito mais a oferecer do que ser simplesmente uma enciclopédia, eu não podia olhá-las da mesma forma que o fazia quando criança.

Aos dezoito anos de idade, decidi fazer vestibular para ingressar na faculdade de Letras e me formar professor de Língua Inglesa e de Língua Portuguesa. O curso de Letras foi, desde minha infância, o curso que mais me interessou, embora eu tenha conjecturado a possibilidade de fazer alguns outros como Medicina, Psicologia e Direito. No entanto, foi a possibilidade de aprender idiomas e estudar mais a língua portuguesa que me motivaram a fazer o curso de Letras.

Logo nas primeiras aulas da faculdade, vi que o curso em que havia ingressado não era exatamente o que eu imaginava, pois, embora eu soubesse que o objetivo principal do curso era formar professores de línguas e literaturas, eu acreditava que teria aulas de línguas estrangeiras tal como são ministradas em cursos de idiomas, cujo objetivo principal é formar falantes de línguas estrangeiras.

Como tinha essa concepção, acreditava que as aulas teriam como foco o ensino do idioma que eu escolhesse para que me tornasse mais proficiente nele, assim, como optei pela Língua Inglesa, esperava ter aulas como as dos cursos de idiomas para me tornar proficiente. Essa proficiência foi alcançada, mas não exatamente pelas propostas e pelas atividades desenvolvidas durante o curso, embora, muitas delas, tenham servido como direcionadoras para que eu buscasse o aprendizado da língua estrangeira.

A aquisição de minha proficiência se deu, em grande parte, autonomamente, pois como não era proficiente na Língua Inglesa, habilitação que escolhi fazer, e pensava que as aulas talvez não fossem suficientes para que eu aprendesse a língua, porque não eram iguais aos cursos de idioma, eu acreditava que precisaria buscar outros meios para que esse aprendizado ocorresse. Decidi, então, buscar outros meios acessíveis, flexíveis na questão de horário e eficazes, no sentido de não serem cansativos e desinteressantes, para aprender o idioma.

Como no curso havia algumas atividades que me interessavam (congressos, disciplinas e projetos de extensão) e que permitiam o contato com a Língua Inglesa, eu percebi que poderia aprender Inglês pela internet para ter um aproveitamento mais significativo nesses eventos. Portanto, eu comecei a executar algumas atividades: escutava músicas que gostava em Inglês, procurava as traduções na internet e as transcrevia; assistia clipes e séries com legendas; fazia aulas *online*, gratuitas, de ensino de língua estrangeira (LE); e buscava outros recursos tecnológicos para esse aprendizado, como a televisão, por exemplo. Como podemos ver, o meu aprendizado da língua foi, em grande parte, facilitado e estimulado pelos recursos tecnológicos que dispomos hoje em dia, devido, entre outros fatores, à disponibilidade de uma gama de recursos e atividades imensuráveis que estão acessíveis no mundo virtual e que possibilitam o aprendizado sobre assuntos diversos autonomamente.

Devido ao contato constante com as tecnologias digitais para aprendizado da Língua Inglesa, eu comecei a usar as ferramentas *online* e digitais que conhecia para executar as atividades que me eram pedidas no curso de Letras. Eu elaborava questionários, usando o Word, para aplicar nas aulas/seminários que ministrava aos meus colegas; elaborava os seminários usando o PowerPoint; sempre que tinha acesso à internet na sala de aula eu buscava algum vídeo interessante que estivesse associado ao assunto que discutiríamos na aula e assim por diante.

Inicialmente eu usava muito o PowerPoint para apresentar os seminários, com muito texto. Eu gostava de usar esse recurso, porque ele servia como direcionador da apresentação e discussão do assunto escolhido. Com o passar do tempo, eu percebi que a quantidade de textos que inseria na apresentação de slides não era tão necessária e que poderia usar menos textos, mais imagens e inserir vídeos que contribuiriam para suscitar a discussão do tema proposto. Essa percepção com relação à forma de utilização do PowerPoint foi importante para que eu compreendesse como se dava a minha aprendizagem de língua estrangeira, pois descobri que aprendo mais facilmente pela associação imagético-auditiva.

A partir dessa percepção, eu descobri que a melhor forma para eu aprender a Língua Inglesa era assistindo a vídeos e escutando música na língua-alvo. Portanto, sempre que possível, eu procurava vídeos que tratassem do assunto que estava aprendendo na sala de aula para aumentar o meu vocabulário sobre o assunto.

Como professor e pesquisador em formação, percebo que esse aprendizado autônomo, por meio dos recursos tecnológicos, não é experienciado por todos, sejam alunos ou não, embora muitos de nossos alunos tenham desenvolvido essa habilidade. Assim, vejo que os cursos de formação de professores desempenham um papel importante no contexto das tecnologias digitais e que é importante que estejam preparados para os novos tipos de alunos que estão recebendo em suas universidades, muitos deles já inseridos em um universo digital, com acesso a uma infinidade de tecnologias e informações com apenas um clique.

São muitas as tecnologias, digitais ou não-digitais, presentes na sala de aula que têm contribuído e servido de recurso para o ensino e aprendizado há algum tempo, algumas desenvolvidas há pouco tempo e outras mais antigas, como o giz, o quadro-negro, o caderno, o livro didático, *Datashow*, quadro digital, o lápis e caneta, entre outros. Nesta pesquisa, refiro-me às tecnologias digitais, concebendo-as como recursos que podem auxiliar no ensino e aprendizagem de alguma forma, mas, que foram desenvolvidas mais recentemente, especificamente o computador e a internet, juntamente com seus aplicativos, plataformas e ferramentas.

Muitas das tecnologias citadas anteriormente já fazem parte do cotidiano escolar e estão integradas já há algum tempo no ensino. Mas, acredito que as mais recentes, computador e internet, ainda não foram totalmente incorporadas ao ensino, talvez por não serem ainda consideradas como recursos propiciadores de ensino e aprendizagem e, também, porque algumas pessoas não têm o letramento necessário para lidar com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Portanto, acredito que oferecer oportunidades de formação aos futuros docentes para que saibam lidar com os novos tipos de aluno da era digital e que consigam contribuir para o desenvolvimento da habilidade de uso tecnológico de seus alunos é de extrema importância. Os futuros docentes são importantes para contribuir para a formação de alunos letrados digitalmente, que saibam manusear criticamente os recursos tecnológicos, mas, para tanto, eles também precisam saber usar criticamente esses recursos.

Tendo em vista essas questões, alguns projetos como o IngRede, e, também, várias pesquisas e trabalhos têm sido desenvolvidos sobre a formação de professores de línguas, dentro e fora do contexto das tecnologias digitais, para ensino e aprendizagem de línguas

como, por exemplo, Afonso (2002), Alexander (2006), Alonso (2008), Bengezen (2010), Brandão (2011), Buzato (2001a, 2010), Demo (2002, 2007, 2010, 2011), Lopes e Fürkötter (2010), Selfe (1999), Souza (2006, 2007) e Vianna (2009).

O projeto IngRede² é um exemplo de proposta, entre muitas outras, de ensino e aprendizagem a distância, por meio de tecnologias digitais, principalmente computador, que tem como foco o ensino de leitura em Inglês para alunos de Graduação, de Mestrado e de Doutorado. Ações como essa contribuem para a formação inicial e continuada de professores no contexto das tecnologias digitais. Outro exemplo é o sistema denominado UAB (Universidade Aberta do Brasil) que oferece cursos de nível superior para a população que tem dificuldade de acesso à formação universitária e que pode, por meio da Educação a Distância, fazer cursos de nível superior.

A pesquisa realizada por Vianna (2009), no contexto de um curso-piloto, denominado “Letramento nas séries iniciais”, oferecido pelo Centro de Formação de Professores do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp (CEFIEL)³, buscou refletir sobre o processo de formação dos professores em formação e lançou olhares sobre a relação estabelecida entre esses professores e as tecnologias.

Algumas conclusões da pesquisa revelaram que a participação em cursos a distância contribui para que os professores em formação tenham mais contato com a internet e o computador e, conseqüentemente, para que tenham uma maior facilidade em lidar com eles; além disso, é possível apreender por meio dessa pesquisa que um processo de formação, inicial ou continuada, que considera os recursos tecnológicos requeridos em nossa sociedade atualmente é imprescindível para formar professores que contribuam para a formação de seus alunos para atenderem às demandas da sociedade em que estão inseridos.

Souza (2007) pesquisou o processo de letramento digital de professores de Língua Inglesa em um curso sobre letramento digital destinado a docentes de Inglês da rede pública. A pesquisa teve como objetivo verificar como se deu a apropriação tecnológica, por parte dos participantes, com relação às tecnologias digitais em suas práticas de sala de aula cotidianas e formações profissionais após a participação no curso. Algumas conclusões da pesquisa apontaram que os participantes do curso se apropriaram mais claramente dos recursos tecnológicos que foram apresentados e praticados durante o curso e, também, que os

² Mais informações no site do projeto: <http://www.lettras.ufmg.br/ingrede>.

³ Site do centro: <http://www.iel.unicamp.br/cefiel>.

participantes se apropriaram minimamente desses recursos em suas práticas de sala de aula, por fatores diversos.

Brandão (2011) pesquisou um curso de extensão em que os participantes, alunos de um curso de formação de professores, ensinariam Língua Portuguesa e aprenderiam Língua Inglesa por meio digital. O objetivo da pesquisa foi analisar como se estabelecia a relação de colaboração entre os envolvidos nesses processos de ensino e aprendizagem de línguas por ferramentas disponíveis na internet. Uma das constatações da pesquisa é que a internet ou a participação em cursos de extensão para ensino e aprendizagem de línguas não são suficientes para que os participantes aprendam e/ou ensinem de fato a língua que objetivam, mas que é necessário envolver os participantes para que reflitam sobre esses processos e, assim, ensinem e aprendam de forma efetiva.

Bengezen (2010) investigou os processos de aprendizagem de língua e formação docente vivenciados por alunos de uma disciplina do curso de Letras, futuros professores de Inglês. Algumas conclusões da pesquisa apontaram que a aprendizagem de Língua Inglesa acontecia em momentos de produção e compreensão oral-escrita e, ainda, que na disciplina em que a pesquisa foi desenvolvida a formação do professor é abordada de forma holística, o que contribui para uma reflexão sobre o que é ser professor.

A pesquisadora relata que os participantes da pesquisa desenvolveram algumas atividades de aprendizagem de Língua Inglesa por meio digital, em uma plataforma virtual de aprendizagem de línguas, que lhes ofereceram a oportunidade de conhecer caminhos para aprender línguas por meio de tecnologias digitais. No entanto, Bengezen (2010) revela que há caminhos não percorridos em sua pesquisa que poderiam ser percorridos em outros momentos com relação à utilização de tecnologias digitais nas aulas de Inglês, tanto para desenvolvimento de atividades presenciais como a distância.

Dos trabalhos que têm sido feitos sobre formação de professores de línguas no contexto das tecnologias digitais, alguns deles citados nesta pesquisa, percebo que ainda há muito que se investigar no que se refere à utilização e/ou apropriação de tecnologias digitais, principalmente computador e internet, para ensino e aprendizagem de línguas nas práticas de sala de aula. Portanto, nesta pesquisa, lanço meu olhar especificamente para professores de línguas estrangeiras, em formação e egressos do curso de Letras, atentando para essas questões. A minha pesquisa se fundamenta em alguns teóricos que se dedicam a estudos sobre internet e tecnologias digitais aplicadas ao ensino, formação de professores, ensino de Língua Inglesa e tecnologia, como: Araújo (2006); Moran, Masetto e Behrens (2006); Belmiro (2003); Borges (1999); Buzato (2001,2010); Demo (2002, 2010, 2011); Dudeney (2000);

Kearsley (2000); Leffa (2009); March (1995); Masetto (2000); Mello (2008); Moran (2007); Nóvoa (1992), Paiva (2003, 2006, 2007, 2009, 2013), Souza (2007, 2009) e Teeler (2000).

Ademais, baseio-me em alguns estudiosos que abordam a perspectiva teórico-metodológica da Pesquisa Narrativa, pela qual desenvolvo o presente trabalho, como Barkhuizen (2008); Bruner (2002); Caine, Estefan e Clandinin (2013); Clandinin (2006, 2007), Clandinin e Cave (2008); Clandinin e Connelly (1998, 2000; 2011); Clandinin e Huber (2010); Clandinin, Murphy, Huber e Orr (2009); Clandinin e Rosiek (2007); Connelly e Clandinin (1990; 1994, 1999, 2006) e Mello (2007, 2008, 2010).

Diante da necessidade de formação tecnológica de professores de línguas estrangeiras no que se refere ao ensino e, também, aprendizagem de línguas por meio de tecnologias digitais e, ainda, da necessidade de criar oportunidades para desenvolver um letramento crítico nesses profissionais, para desenvolver esta pesquisa, lanço meu olhar para minha própria prática e me questiono:

Como viverei minha primeira experiência docente? Como a troca de experiências com outros participantes em um curso de extensão contribuirá para minha própria formação docente? De que forma as experiências vividas em um curso de extensão contribuirão para a formação docente de professores que almejam ensinar e aprender línguas estrangeiras por meio de tecnologias digitais?

Levantei essas questões por acreditar que há uma necessidade e, também, uma carência na formação de professores de línguas no que se refere às suas práticas pedagógicas para ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras por meio de tecnologias digitais. Nesta pesquisa, parto de uma inquietação pessoal para pensar em possibilidades de formação docente de futuros professores por meio de um curso de extensão, como tentativa de disponibilizar momentos de reflexão e prática sobre uso de tecnologias digitais para ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Pensando nas questões elencadas acima, propus como objetivo geral relatar e analisar a primeira experiência docente de um jovem professor, recém-formado no curso de Letras, no contexto de um curso de extensão sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras mediados por tecnologias digitais. Propus, ainda, como objetivos específicos: i) Investigar o processo de formação em serviço de um professor recém-graduado do curso de Letras em sua primeira atuação docente. e ii) Narrar e investigar como um jovem professor, digitalmente letrado, desloca seus conhecimentos prático-pessoais para sua prática docente.

Para desenvolver a presente pesquisa, elaborei um curso de extensão sobre letramento digital, que denominei “Inserindo o mundo escolar no universo digital”; ele foi ministrado na

Universidade Federal de Uberlândia com duração de um mês, aproximadamente, sob a minha orientação como pesquisador-participante. O curso teve como público-alvo professores em formação e egressos do curso de Letras. O objetivo do curso de extensão foi proporcionar um espaço de prática pedagógica no que se refere à utilização de TDICs para ensino e aprendizagem de línguas.

Os materiais que compuseram os textos de campo foram os planos de execução do curso de extensão, bem como seus planos de aula; os formulários de inscrição e de avaliação; fotos e o cartaz de divulgação do curso; narrativas pessoais, escritas por mim e pelos demais participantes; diários reflexivos; textos produzidos no curso; dois *print screens* dos *blogs*; anotações de campo e, também, metáforas que representam momentos de composição de sentidos sobre algumas das experiências que vivi durante a realização desta pesquisa.

A disponibilização desta pesquisa à sociedade é importante, uma vez que traz o relato da experiência de um jovem professor que é, aparentemente, digitalmente letrado e que se questiona sobre como ensinar e aprender línguas por meio de tecnologias digitais. Além disso, é importante porque poderá contribuir para a formação de outros professores, recém-graduados, que poderão ler esta pesquisa e ver quais os caminhos percorridos e percalços enfrentados por um professor em sua primeira prática docente.

Esta pesquisa é relevante à medida que ofereceu uma oportunidade prática para que alunos do curso de Letras, dela participantes, conhecessem algumas possibilidades práticas de se aprender e ensinar línguas por meio de tecnologias digitais, o que pode contribuir para que eles criem oportunidades para que seus alunos façam o mesmo. Por meio dela, os participantes puderam desenvolver atividades de ensino e aprendizagem por meio de tecnologias digitais e refletirem sobre o tema.

Pessoalmente, esta pesquisa contribui para minha formação como professor que deseja ensinar e aprender línguas estrangeiras por meio de tecnologias digitais. Ainda, porque possibilita que eu, um professor recém-graduado, analise e investigue minha própria prática como docente. Sobretudo porque apresenta o relato de um professor recém-graduado que possui algum conhecimento sobre uso de tecnologia, experimentando sua primeira prática docente e, ainda, questionando-se sobre como usar seus conhecimentos prático-profissionais e, também, pessoais sobre tecnologias para ensinar e aprender línguas estrangeiras.

Em suma, esta pesquisa parece ser relevante, uma vez que pode contribuir para a formação de outros professores recém-graduados que almejem ensinar e aprender línguas por meio de tecnologias digitais e, também, porque pode contribuir para a reflexão dos possíveis leitores desta dissertação sobre o tema abordado; além, é claro, de contribuir para as pesquisas

que têm sido feitas sobre os temas: Formação de professores de línguas; Letramento crítico e digital de professores; Pesquisa Narrativa.

Quanto à sua forma, esta dissertação está dividida em três capítulos. No primeiro, “O que é isso? O que é aquilo?”, eu trago alguns conceitos teóricos que servem de base para as discussões do presente trabalho. No segundo, “Como contar e recontar minhas histórias?”, eu abordo a metodologia da Pesquisa Narrativa, pois ela é o aporte teórico-metodológico para análise das experiências relatadas nesta dissertação e, por fim, no último capítulo, “Narrando minhas histórias”, trago a composição de sentidos das experiências vividas por mim e os demais participantes na realização desta pesquisa. Ao final do trabalho, teço algumas considerações sobre as experiências de (re) escrita e vivência desta pesquisa, narradas nesta dissertação.

I. O QUE É ISSO? O QUE É AQUILO?

Neste capítulo, abordo alguns conceitos teóricos que fundamentam minha pesquisa. Inicialmente, identifico a abrangência do conceito de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, traçando um breve histórico do surgimento desse conceito e seus desdobramentos sobre a formação de professores no contexto de uso de tecnologias para ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a partir de discussões teóricas propostas por, por exemplo, Afonso (2002), Chambers e Bax (2006), Demo (2010), Lévy (1999) e Warschauer (2006). Logo após, teço algumas discussões teóricas sobre os conceitos de letramento e alfabetização a partir de concepções teóricas cunhadas por Buzato (2007, 2008, 2010), Cope e Kalantzis (2000), Coscarelli (2005, 2012), Gillen e Barton (2010), Lankshear e Knobel (2006, 2007), Rushkoff (1996), Selfe (1999), Souza (2007), Warschauer (2006), entre outros.

Posteriormente, abordo teoricamente o entendimento de comunidade de prática e de aprendizagem, partindo de noções teóricas de Catela (2011), Paiva (2006), Silva (2004), Wenger (1998, 2000), entre outros. Por fim, teço uma discussão sobre o conceito de conhecimento prático pessoal e profissional, a partir de autores como, por exemplo, Black e Halliwell (2000); Caine, Estefan e Clandinin (2013), Clandinin (1992), Clandinin e Connelly (2011), Clandinin e Cave (2008), Huber, Murphy e Clandinin (2003), Connelly e Clandinin (1999), Tsang (2004), Wilfong (1994).

1.1. Tecnologias digitais da informação e comunicação e formação de professores

Nesta seção, aponto o que é entendido por Tecnologias da Informação e Comunicação, fazendo um breve histórico a partir de sua nomenclatura. Em seguida, proponho uma discussão teórica sobre o papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nos processos de ensino e aprendizagem. Logo após, apresento alguns projetos e pesquisas que têm sido feitos sobre o tema e, por fim, teço uma discussão problematizando a necessidade de formação e de adequação do professor para lidar com as tecnologias digitais em suas práticas diárias de sala de aula.

Conforme Côrrea (2004 *apud* BRIGNOL, 2004), as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) possibilitam que toda a sociedade se conecte por meio de um só canal, a

rede de computadores. Para o autor, essa interconexão “promove alterações significativas na base material da sociedade ao estabelecer uma interdependência global entre os países e modificar as relações Estado-Nação e sociedade.” (CORRÊA, 2004 *apud* BRIGNOL, 2004, p.33).

Sob este viés, as TICs podem ser compreendidas como as tecnologias que medeiam as interações, troca de informações e comunicação entre os seres humanos de diferentes partes do universo. O termo inicialmente era conhecido apenas como Tecnologias da Informação (TI) e englobavam as tecnologias que propiciavam o registro de informações. Os hieróglifos, por exemplo, são uns dos primeiros meios de registro de informação, por meio da escrita nas paredes das cavernas, da história da evolução humana.

Com o passar dos anos o termo foi alterado para Tecnologias da Informação e Comunicação por se perceber que a troca de informações, a comunicação, era fundamental para a evolução do conhecimento e da humanidade. O surgimento da sigla “TICs” aponta para meados da década de 1980, em que se tornou possível a interconexão entre computadores, pela invenção da internet.

De acordo com Brignol (2004), o termo TIC

[...] faz referência ao conjunto de avanços tecnológicos que proporcionam a informática, as telecomunicações e as tecnologias audiovisuais, e que compreendem o desenvolvimento relacionado com os computadores, a internet, a telefonia, as aplicações multimídia e a realidade virtual (BRIGNOL, 2004 *apud* ALBUQUERQUE, 2011, p. 38).

Além disso, com o surgimento das TICs, as relações informacionais-comunicativo-interativas entre os seres humanos mudaram e a relação com o saber/conhecimento, por exemplo, passou a ser outra, não sendo mais vista como pertencente a um determinado grupo ou pessoa exclusivamente (PAIVA, 2006).

Alguns exemplos dessas tecnologias de informação e comunicação, algumas mais antigas e outras mais recentes, são os papiros, livros, cartas, jornais, rádio, telefone, papiro, computador e internet. Há muitas outras que surgiram há muito tempo e que se consolidaram em todos os cantos do universo que é difícil estabelecer a data exata de seus surgimentos, os pergaminhos, por exemplo.

Conforme Warschauer (2006, p. 279), as TICs cumprem um propósito maior do que ser apenas um meio de comunicação e informação, pois, para o autor, seu propósito real “é reestruturar as comunicações e as relações humanas”. Portanto, o termo TICs parece apresentar facetas de inespecificidade no contexto tecnológico-digital atual.

Afonso (2002) ressalta que a sigla que melhor atenderia à definição de troca de dados e informação e conexão entre os computadores, possibilitada pela criação das tecnologias digitais mais recentes, seria TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), pois as tecnologias de troca de informação e comunicação surgiram muito antes dos seus meios digitais, tal como citado no parágrafo anterior.

O conceito de TDIC não deve ser visto apenas como uma nomenclatura, pelo fato de trazer consigo algumas novas perspectivas em relação ao conhecimento e à sua distribuição/compartilhamento e, também, ao uso e desenvolvimento das tecnologias para fins diversos. As TDICs requerem novas formas de pensar, de viver e de ser da civilização atual, que está constantemente conectada à internet e às tecnologias digitais e que, conseqüentemente, vive interconectada.

Lévy (1999) entende essa interconexão como ações culturais próprias do que denomina “Cibercultura”, cultura cibernética da civilização atual no ciberespaço. O autor afirma que uma das implicações que esse novo universo, digital, que denomina como ciberespaço, traz consigo é a destruição das barreiras informacionais e imersão comunicacional por meio de uma telepresença nesse ciberespaço digital. Portanto, o envolvimento da civilização nesse ciberespaço traz algumas implicações na cultura e modo de pensar da sociedade, dando origem ao que denomina “Cibercultura”.

A cibercultura aponta para uma civilização de telepresença generalizada. Para além de uma física de comunicação, a interconexão constitui a humanidade em um contínuo sem fronteiras, cava um meio informacional sem fronteiras, mergulha os seres e as coisas no mesmo banho de comunicação interativa. A interconexão tece um universal por contato. (LEVY, 1999, p. 127).

Desse modo, as TDICs, como tecnologias propiciadoras à criação de um espaço cibernético que institui novas formas de cultura e de pensar a uma civilização, possibilitam novas formas de comunicação, sem fronteiras, entre os seres de todas as partes do planeta; alarga as fronteiras com relação à propagação da informação e conecta os indivíduos de todos os lugares por meio de um só canal, a internet.

Essa nova cultura cibernética, que aponta para uma civilização de telepresença generalizada, cunhada por Levy (1999), parece representar os novos hábitos e formas de ser e pensar dos nossos alunos e dos jovens e crianças, de forma geral, nascidos nesse novo contexto digital. Ainda, uma vez que as TDICs têm sido utilizadas por nossos alunos e pelos jovens constantemente, elas parecem influenciar as suas formas de aprendizado devido à

facilidade de acesso a uma gama variada de informações, de diversas fontes, com apenas um clique no *mouse*.

Vários autores têm percebido a presença marcante das TDICs no contexto atual, dentro e fora das escolas, e o seu poder de influência sobre os sujeitos na nossa sociedade. Por isso, têm pesquisado sobre o assunto e contribuído para que nós, professores, repensemos nossas formas de ensino, formas de pensar e agir nesse novo contexto (BUZATO, 2007, 2008; CHAMBERS; BAX, 2006; COSCARELLI, 2005, 2012; COPE; KALANTZIS, 2000; DEMO, 2010, 2011; GILLEN; BARTON, 2010; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; LEVY; STOCKWELL, 2006; LESLIE, 1987; LOPES; FÜRKOTTER, 2010; PAIVA, 2003, 2006, 2007, 2009, 2013; SOUZA, 2011a, 2011b; WARSCHAUER, C., 2001; WARSCHAUER, M., 2003, 2006).

Há, também, várias pesquisas sobre esse tema que buscam compreender, por exemplo, como a prática docente tem sido desenvolvida atualmente, como os professores têm lidado com as tecnologias digitais para ensinar e aprender por meio delas e como tem-se dado a formação dos docentes no contexto das tecnologias digitais (BRANDÃO, 2011; LOPES; FÜRKOTTER, 2010; RIBEIRO, 2013; SOUZA, 2006, 2007, 2009; VIANNA, 2009).

No trabalho desenvolvido por Ribeiro (2013) objetivou-se investigar quais competências contribuem para o letramento digital de professores da Educação Básica. Para tanto, a autora realizou um curso de extensão no qual pôde verificar quais as necessidades apontadas pelos professores, no que se refere às suas formações tecnológicas como docentes e, assim, mapear quais as competências contribuem para o letramento digital desses professores. Um dos resultados da pesquisa mostrou algumas competências que contribuem para o letramento de professores: informacional, multimídia, computacional e comunicacional.

De acordo com a autora, a competência informacional refere-se à habilidade de busca e seleção das informações encontradas na internet; a multimídia refere-se à habilidade de utilização crítica de vários tipos de mídia no ensino (vídeos, imagens, músicas etc.); competência computacional relaciona-se aos conhecimentos básicos de uso do computador; e a competência comunicacional refere-se à habilidade de expressão gestual, escrita e oral nas ferramentas de comunicação disponíveis na internet.

Lopes e Fürkotter (2010) investigaram se os cursos de formação de professores, que formam profissionais que atuarão na Educação Básica, estão contribuindo para formar docentes que saibam usar criticamente e autonomamente as tecnologias digitais da comunicação em suas práticas cotidianas. Alguns resultados preliminares da pesquisa

mostraram que a estrutura curricular dos cursos analisados abordam as TDICs de modo descontextualizado, o que influenciará na relação que é estabelecida entre o docente e as TDICs; ainda, a pesquisa demonstrou que para uma formação docente crítica e reflexiva com relação às TDICs são necessários cursos cujos modelos de formação docente levem em consideração formas de apropriação crítica e contextualizada das TDICs.

Diversos trabalhos e pesquisas que têm sido feitos com relação à formação docente no contexto das tecnologias digitais, alguns deles apresentados nesta pesquisa, têm levantado algumas questões que parecem influenciar as práticas desses profissionais, no que se refere ao uso dessas tecnologias, tanto para ensino como para aprendizagem. Questões como, por exemplo, a resistência desses profissionais em lidar com as tecnologias em sala de aula; o nível de formação de alguns docentes que é, por vezes, inadequado em relação ao uso de TDICs para ensino e, também, aprendizagem; a falta de letramento digital desses profissionais e os papéis assumidos pelos professores que são, comumente, de transmissores de conhecimento.

No que se refere à formação docente no contexto das TDICs, há, ainda, uma necessidade clara de desenvolvimento de letramento digital desses profissionais, pois o simples contato com as TDICs não é suficiente para que os professores saibam como usá-las criticamente. Partilho do mesmo entendimento de Paiva (2013), quando afirma que o ensino e aprendizagem por meio de tecnologias digitais são necessários nos dias de hoje devido à grande demanda em cursos presenciais e a distância. No entanto, o simples contato com as tecnologias parece não ser o bastante para que os docentes saibam como ensinar e aprender por meio delas.

Como afirma Warschauer (2006),

[...] o que é mais importante a respeito das TDICs não é tanto a disponibilidade do equipamento de informática ou da rede de internet, mas sim a capacidade pessoal dos usuários de fazer uso desse equipamento e dessa rede, envolvendo-se em práticas sociais significativas (WARSCHAUER, 2006, p. 63).

É importante ressaltar que a necessidade de formação docente que abranja uma formação digital e tecnológica desses profissionais é imprescindível, justamente, pelo fato de que o “saber usar” as TDICs atualmente vai além de simples conhecimentos técnicos, como digitar e ligar o computador, por exemplo, pois envolve questões de letramento crítico que possibilitam que os sujeitos se envolvam em práticas sociais.

A necessidade ou, ainda, a falta de formação adequada/crítica, em relação ao uso das TDICs para ensino e aprendizagem dos docentes contribui para outra questão importante no

contexto das tecnologias digitais: a resistência dos profissionais em usá-las, dentro e fora das salas de aula, para ensinar e aprender.

No entanto, a partir do entendimento de que as TDICs possibilitam a seus usuários envolverem-se em práticas sociais significativas e que elas estão e ficarão cada vez mais presentes nas vidas das pessoas em suas práticas diárias, pode ser que a resistência a elas não seja o melhor caminho a ser trilhado, embora, em um primeiro momento, seja normal.

Ao pensarmos no ensino, por exemplo, Chambers e Bax (2006, p. 465) afirmam que, após as tecnologias serem inseridas e integradas no ensino pelas instituições de ensino, elas tendem a serem incorporadas e vistas como “normais”, mas *a priori* são rejeitadas pelos professores. Os autores denominam este estágio como estágio de “normalização,” pois a utilização de certa tecnologia no ensino e ou aprendizagem passa a ser vista como normal e passível de ser incorporada às práticas pedagógicas e não como algo assustador ou que salvará o ensino com o decorrer do tempo, a partir de práticas e usos cotidianos delas.

Por isso, a pura rejeição, por parte de professores e instituições de ensino, como forma de tentar impedir que essas tecnologias, TDICs, sejam inseridas no mundo escolar e façam parte dele se apresenta ineficiente e equivocada pelo contexto tecnológico atual. Pelo fato de ser difícil evitar que elas façam parte do cotidiano dos alunos e também dos professores, talvez seja importante que estejam preparados para lidar com elas ou que estejam abertos a aprender a como usá-las adequadamente para atingir objetivos de ensino e aprendizagem estabelecidos; em uma tentativa aproximativa de adequar suas práticas à realidade dos alunos, imersos em tecnologias de última geração que contribuem para a evolução do conhecimento e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do capital humano.

Em suma, a resistência, tanto por parte dos professores como por parte das escolas, com relação às TDICs, parece não contribuir para a tomada de decisões que podem melhorar as práticas e ações relacionadas a elas. Como afirma Demo (2010):

A escola e seus professores não podem comparecer nesse cenário como mera resistência, tanto porque é inútil (computador e internet vieram para ficar), quanto porque se perde oportunidade decisiva. Não cabe o determinismo tecnológico, porque sociedade e tecnologia se condicionam reciprocamente. Mas é preciso perceber o andar dos tempos. Como Educação insiste em afirmar que está à frente dos tempos, seria de se esperar que não se esconda em velharias, como é o atual instrucionismo vigente. Papel decisivo detém o professor: a qualidade de sua aprendizagem é condição decisiva da qualidade da aprendizagem do aluno. Ele precisa, mais que de críticas, de oportunidade tecnológica (DEMO, 2010).⁴

⁴ Texto online disponível em: <http://ntemcanoas.blogspot.com.br/p/textos-discutivos-tecnologia-em.html>.

Até porque, como citado por Demo (2010) anteriormente, também acredito que o computador e a internet vieram para ficar e o instrucionismo vigente em muitas escolas, desde muito tempo, apresenta-se como inadequado nos dias de hoje.

Diante dessas questões, de formação e resistência dos professores, os papéis assumidos pelos docentes no contexto das TDICs são fundamentais, pelo fato de serem decisivos com relação às práticas que serão adotadas por esses profissionais, uma vez que as tecnologias digitais de informação e comunicação requerem novas formas de pensar sobre o ensino e sobre suas práticas educativo-pedagógicas pelo fato de a relação ensino-aprendizado-conhecimento não ser a mesma que antigamente.

O conhecimento, por exemplo, é visto como pertencente a todos e, portanto, precisa ser compartilhado. De acordo com Levy (1999), esse conhecimento compartilhado, no sentido de inteligência coletiva, é facilitado pelas TDICs, pelo ciberespaço, porque “o horizonte de um ciberespaço que temos como universalista é o de interconectar todos os bípedes falantes e fazê-los participar da inteligência coletiva da espécie no seio de um meio ubiquitário.” (LEVY, 1999; p. 247).

Como as relações com o conhecimento mudaram, conforme citado no parágrafo anterior, participar da inteligência coletiva é uma característica marcante do cenário atual e, por conseguinte, o papel de detentor do conhecimento, remetido durante muito tempo ao professor não está adequado à atual conjuntura. Logo, pela inegável presença e poder que as tecnologias digitais têm exercido sobre os alunos atualmente, algumas indagações sobre os papéis assumidos pelos docentes parecem ser importantes para que se reflita sobre as práticas, métodos e atividades que têm sido usadas nas salas de aulas. Indagações como: O que fazer diante dessas tecnologias digitais e de que forma podemos adequá-las às nossas aulas? De que forma podemos contribuir para desenvolver um letramento crítico nos nossos alunos ante a grande variedade de informação que está disponível no universo digital?

De acordo com Souza (2011), o nosso papel de educadores não pode ser o mesmo que o de antigamente, devido às complexidades que permeiam a sala de aula atualmente e a necessidade de letramento, tanto por parte dos professores como por parte dos alunos. O autor se refere a essa atualidade como “mundo de hoje” entendendo-o como um mundo globalizado, complexo, heterogêneo que exige de nós, professores, ações e atitudes diferentes dentro da sala de aula com os nossos alunos e com os materiais didáticos.

Souza (2011) ressalta, ainda, que as ações e abordagens na sala de aula não podem ser as mesmas que as utilizadas décadas atrás, por causa do grande fluxo de informações, de pessoas e de capital, entre outros fatores, que ocorrem atualmente de maneira bastante rápida.

Dessa complexidade nas salas de aula atualmente, em plena evolução tecnológica, muito se pode remeter à internet e à facilidade de acesso aos mais variados conhecimentos por parte de seus usuários em questão de segundos.

No entanto, é importante ter em mente que os professores não são os únicos responsáveis por educar os alunos, pois, como afirma Freire (2002, p. 68) "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo", até porque os alunos não podem ser vistos como bancos onde se depositam conhecimentos e espera-se que eles deem lucro, gerem mais conhecimentos. Essa visão “bancária” é criticada por Freire (2002), visto que o saber é construído em conjunto e está sempre em construção, não há algo pronto ou alguém que tem o conhecimento.

Na visão ‘bancária’ da Educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (p. 58).

A visão bancária referida por Freire (2002) parece não condizer com a relação que se tem estabelecido entre os alunos, pela internet, e todo o conhecimento disponível no ciberespaço. Na atualidade os alunos têm acesso a qualquer tipo de conhecimento em apenas alguns segundos, o que coloca a posição de “doador do conhecimento,” creditada por muito tempo ao professor, como sendo dispensável.

Todavia, percebo que embora os educadores não sejam mais necessários como “banco de dados,” acervos do conhecimento, suas responsabilidades se apresentam como imprescindíveis nesse contexto em que os alunos são “bombardeados” com informações de todos os lados e de todas as fontes. Embora o termo “bombardeado” pareça forte, entendo que seja o que melhor representa a gama de informações que são disponibilizadas e compartilhadas na internet por todos os canais *online*, a todo momento.

Acredito que, atualmente, os educadores sejam muito mais evocados à responsabilidade de pensar sobre seus métodos e práticas do que décadas atrás, em que as tecnologias não tinham o alcance e as ferramentas que possuem hoje, porquanto os alunos, internautas natos, têm hoje, sozinhos em suas casas, a opção de escolherem que tipo de conhecimento buscarão e por qual tipo de método irão aprender.

Com o recurso da internet e do computador, os alunos podem escolher qual assunto querem aprender, em qual *site* vão buscar esse conhecimento, com quem eles irão compartilhar esse conhecimento e a forma pela qual irão fazê-lo. Por exemplo, o aluno pode optar por aprender Inglês, para falar com seu vizinho americano, por meio de vídeos de

cantores nacionais cantando nessa língua estrangeira. Em seguida, ele pode optar por compartilhar esses vídeos e o que ele tem aprendido em sua página de relacionamento com seus familiares e amigos. Para tal, ele pode assistir aos vídeos no Youtube, no Vimeo, entre muitos outros *sites*; escolher assistir o vídeo com legendas em Inglês e compartilhar no Facebook, no Orkut, no MySpace, no Twitter, entre muitos outros.

Presumo que, ao professor, caiba a tarefa mais difícil, a de contribuir para o desenvolvimento dos mais diversos tipos de letramento de seus alunos, para que saibam, sozinhos, filtrar os meios e os modos pelos quais aprenderão-ensinarão e se relacionarão com os demais membros da sociedade. No entanto, concordo com Paiva (2013), quando afirma que não basta falarmos sobre tecnologias e que seu uso pode contribuir nos processos de ensino e aprendizagem, o mais importante é que os professores se apropriem dessas tecnologias para ensinar e aprender por meio delas.

No que se refere à formação de professores, tanto de línguas estrangeiras quanto de qualquer outra disciplina, a apropriação e uso de tecnologias nas atividades diárias do professor formador são importantes, uma vez que eles poderão influenciar e contribuir para que seus alunos aprendam a ensinar e a aprender por meio de tecnologias.

Diante dos conceitos apresentados e das discussões feitas nesta seção, opto por me basear, nesta dissertação, no conceito de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) tal como proposto por Afonso (2002, p. 169), pois, segundo o autor, “as tecnologias de informação e comunicação existem desde tempos imemoriais, mas suas formas digitais são um fenômeno que se consolidou na última década do século XX”. Portanto, entendo que o conceito TICs não atende ao contexto tecnológico a que me refiro neste trabalho, visto que meu foco é, especificamente, sobre as tecnologias digitais inventadas mais recentemente, computador e internet. Refiro-me a essas tecnologias criadas nos últimos anos, entendidas como tecnologias digitais, para discutir os tipos de letramento/conhecimento necessários para utilizá-las, como poderá ser observado na seção a seguir.

1.2. Letramento e alfabetização

Nesta seção, empreendo uma discussão teórica sobre os conceitos de letramento e alfabetização. Inicio apresentando a diferenciação feita entre o conceito de alfabetização e o de letramento. Em seguida, trago alguns exemplos de letramento e abordo teoricamente o conceito de letramento digital, que adoto para esta investigação narrativa. Posteriormente,

apresento algumas pesquisas e projetos que têm sido realizados sobre o assunto e, ao final, ressalto o meu entendimento teórico para esta pesquisa.

O surgimento do conceito de “Letramento” aponta para meados da década de 1980, propondo uma distinção e uma diferenciação ao conceito anterior de “Alfabetização”, uma vez que ele se referia a ensinar a ler e escrever por meio do processo de ensino do alfabeto, processo esse que ensinava o sujeito a codificar e decodificar textos. Destarte, o sujeito capaz de codificar e decodificar textos, pelos processos de leitura e escrita sem, necessariamente, fazer sentido de sua experiência de leitura/escrita, era considerado como alfabetizado e o que não fosse capaz de fazê-los era tido como analfabeto.

Já o conceito de letramento é tido para além de simples leitura e escrita de textos. Lankshear e Knobel (2007) afirmam que:

[...] se nós virmos letramento como ‘simplesmente leitura e escrita’ – seja no sentido de codificar e decodificar letra, como uma ferramenta, uma lista de habilidades, ou uma tecnologia, ou como algum tipo de processo psicológico – nós não podemos fazer sentido da nossa experiência de letramento. Leitura (ou escrita) é sempre leitura de algo em particular com entendimento. Diferentes tipos de textos requerem ‘um tanto de contextos e um tanto de habilidades diferentes’ se eles são para serem lidos (isto é, ler significativamente). (LANKSHEAR; KNOBEL 2007; p. 2) ⁵.

De acordo com a citação anterior, é possível verificar que o conceito de letramento distancia-se das meras habilidades de leitura e de escrita, pelo fato de essas habilidades não envolverem, necessariamente, a interpretação da leitura e da escrita espaço-temporal-contextualmente dos momentos em que o texto foi lido/escrito. Até porque, no contexto tecnológico atual, a alfabetização digital parece ser ainda mais importante que a alfabetização para codificação e decodificação de textos (COSCARELLI, 2005, p. 31).

Neste trabalho, não faço um estudo e uma discussão aprofundada sobre o termo alfabetização digital, mas adoto esse termo para me referir às habilidades de manuseio e uso das tecnologias digitais. O que engloba, por exemplo, saber usar o *mouse*, ligar o computador, instalar programas, baixar vídeos e música da internet etc.

A meu ver, o conceito de letramento é mais abrangente do que o conceito de alfabetização digital no que se refere às habilidades que são esperadas dos sujeitos em meio à

⁵ “If we see literacy as ‘simply reading and writing’ – whether in the sense of encoding and decoding print, as a tool, a set of skills, or a technology, or as some kind of psychological process – we cannot make sense of our literacy experience. Reading (or writing) is always reading something in particular with understanding. Different kinds of texts require ‘somewhat backgrounds and somewhat different skills’ if they are to be read (i.e., read *meaningfully*).” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 2).

*** Todas as traduções no presente trabalho foram feitas por mim.

sociedade atual, por abordar a necessidade de atribuir sentidos às experiências vividas pelo sujeito. Dessa forma, o sujeito considerado “letrado”, no contexto atual, é aquele que sabe agir por meio de práticas sociais vigentes e que é capaz de pensar criticamente sobre as práticas discursivas, relacionais, políticas etc. da sociedade à qual pertence, e percebê-las sob uma perspectiva crítica, sob uma óptica mais ampla.

Por isso, o conceito de “letramento” tem sido bastante discutido e estudado atualmente em diferentes áreas devido, entre vários outros aspectos, às evoluções tecnológicas pelas quais a sociedade tem passado. Os estudos feitos a respeito desse conceito buscam compreender o que é ser letrado e quais habilidades são necessárias a um sujeito para que seja considerado um sujeito letrado. Embora a grande revolução tecnológica esteja em evidência nos dias atuais, o conceito de letramento não é um conceito inovador, pois o que mudou com relação a ele foi o entendimento das novas habilidades requeridas para que alguém seja reconhecido como digitalmente letrado.

De acordo com Cope e Kalantzis (2000, p. 121), as instituições formais de ensino podem exercer um papel importante no desenvolvimento do letramento dos membros da sociedade: “letramento é a primeira e principal função da Educação formal, tanto historicamente nas origens da Educação moderna institucionalizada e na história de vida de toda criança ou aluno adulto quando eles entram no processo de Educação moderna.⁶”.

Vários autores compreendem o conceito de letramento como contextual, social, cultural e político, o que engendra um cenário de letramento em que as práticas sociais são negociadas, lidas e interpretadas culturalmente, considerando-se os contextos históricos e sociais das mesmas (BUZATO, 2007, 2008, 2010; COPE; KALANTZIS, 2000; GEE, 1996; GILLEN; BARTON, 2010; LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, 2007; SELFE, 1999; SOUZA, 2007; WARSCHAUER, 2006).

Conforme Gee *et al* (1996 *apud* LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 12), “de uma perspectiva sociocultural, letramento é uma questão de práticas sociais. Letramentos estão ligados aos relacionamentos social, institucional e cultural, e só podem ser compreendidos quando estão situados entre seus contextos sociais, culturais históricos⁷.”

⁶ “Literacy is the first major function of formal education both historically in the origins of modern, institutionalized education and in the life history of every child or adult learner as they enter the modern education process.” (COPE; KALANTZIS, 2000, p. 121).

⁷ “From a sociocultural perspective literacy is a matter of social practices. Literacies are bound up with social, institutional and cultural relationships, and can only be understood when they are situated within their social, cultural and historical contexts.” (GEE *et al*, 1996 *apud* LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 12).

Da mesma forma, Lankshear e Knobel (2006; p. 64) afirmam que o letramento aponta para “modos socialmente reconhecidos de gerar, comunicar e negociar conteúdo significativo por meio de textos codificados entre os contextos de participação em discursos (ou como membros do discurso)⁸.”

Lankshear e Knobel (2007; p. 1) postulam, ainda, que o letramento precisa ser compreendido sob uma perspectiva sociocultural por significar “que leitura e escrita podem apenas ser entendidas nos contextos das práticas social, cultural, política, econômica, histórica para as quais elas são fundamentais, das quais elas são parte⁹”.

Sob a óptica de Buzato (2010) letramento, é:

[...] participar de um conjunto de práticas sociais nas quais significados e sentidos de certos conteúdos codificados culturalmente (tradicionalmente, mas não exclusivamente, textos escritos) são gerados, disputados, negociados e transformados. Letramentos são diversos, de modo que as atividades interativas/interpretativas que os constituem envolvem propósitos, valores, atitudes, códigos e dispositivos tecnológicos variados. (BUZATO, 2010, p.53).

Conforme o autor afirma anteriormente, o conceito de letramento refere-se a um conjunto de práticas sociais localizadas em contextos sociais e históricos específicos que requerem habilidades específicas para que o sujeito componha sentido de suas experiências de letramento. Leitura e escrita, nesse sentido, vão além de meras habilidades de codificação e de decodificação de letras, habilidades próprias do sujeito alfabetizado.

Portanto, de acordo com o que afirma Buzato (2010), é possível apreender que o sujeito “letrado” é aquele que percebe o mundo à sua volta, é capaz de compreender as práticas sociais vigentes em momentos e lugares específicos e, além disso, compreender as formas de funcionamento das ações dos grupos dos quais faz parte e nele pensar e repensar suas ações de forma crítica e reflexiva.

Rushkoff (1996) pontua alguns tipos de letramentos necessários para o desenvolvimento de diversas práticas dentro da sociedade, são eles: Letramento Básico (refere-se ao conhecimento básico da linguagem e numeração necessário ao desenvolvimento no trabalho e na sociedade em plena era digital); Letramento Científico (relaciona-se ao tipo

⁸ “Socially recognized ways of generating, communicating and negotiating meaningful content through the medium of encoded texts within contexts of participation in discourses (or as members of discourse). What we mean by ‘recognized ways’ can be understood in relation to the concept of ‘practice’ as it is widely used with reference to literacy.” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 64).

⁹ “From a sociocultural perspective means that reading and writing can only be understood in the contexts of social, cultural, political, economic, historical practices to which they are integral, of which they are a part.” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p.1).

de entendimento e de conhecimento científico necessário para tomada de decisões pessoais, participação em relações cívicas, culturais e econômicas); Letramento Econômico (relaciona-se à habilidade de lidar com problemas de ordem econômica, tais como a capacidade de lidar com números, pensar sobre custos e benefícios em ações econômicas, e saber lidar com variações do mercado econômico etc.); Letramento Tecnológico (refere-se às habilidades de lidar com as tecnologias, bem como conhecer seu funcionamento e como utilizá-las em vários momentos em que se faz necessário seu uso); Letramento Visual (refere-se à habilidade de criar imagens e vídeos que contribuam para desenvolver as capacidades de aprendizado, comunicação, relacionamento dos indivíduos); Letramento de Informação e Midiático (refere-se à habilidade de avaliar as várias informações disponíveis atualmente por meio de uma série de mídias e, dessa forma, saber filtrar quais delas são de fato importantes-necessárias. Ainda, refere-se à habilidade de selecionar e de sintetizar essas informações para utilizá-las na mídia, valendo-se das tecnologias); e Letramento Multicultural (relaciona-se à habilidade de lidar, entender e respeitar as diferenças e semelhanças das várias crenças, valores e costumes existentes).

Além dos tipos de letramento citados por Rushkoff (1996), anteriormente, outros tipos têm sido apontados e estudados por alguns autores como necessários para que o sujeito se envolva de forma significativa nas práticas sociais atualmente. No entanto, o letramento tecnológico-digital parece apresentar-se como imprescindível no contexto de grande evolução tecnológica do século XXI.

Por isso, vários pesquisadores e professores de todas as partes do mundo têm lançado seus olhares para os letramentos digitais, com o intuito de investigar o que é ser letrado nesse novo contexto digital-tecnológico e quais habilidades são necessárias para que um sujeito seja considerado digitalmente letrado de forma a contribuírem para o letramento digital desses sujeitos.

Warschauer (2006, p. 64), por exemplo, lança seu olhar para os letramentos no contexto das Tecnologias da Informação e Comunicação e afirma que “o letramento, como acesso à TIC, inclui uma combinação de habilidades, conteúdos, entendimento e apoio social, a fim de que o usuário possa envolver-se em práticas sociais significativas.” Portanto, nesse contexto, o sujeito letrado possui as habilidades necessárias para codificar, decodificar e, assim, participar dessas práticas.

Do mesmo modo, Lankshear e Knobel (2007; p. 5), ao refletirem sobre o letramento necessário no contexto das tecnologias digitais, ressaltam que um ponto importante relacionado à internet, às práticas e conteúdo *online* é que “quase tudo disponível *online* se

torna um recurso para diversos tipos de atribuição de significado. Em muitos casos, os significados que são feitos não serão compreendidos pelas pessoas em geral ou, em alguns casos, por muitas delas definitivamente. Alguns podem ser compartilhados por ‘participantes’ de um pequeno grupo de interessados ou grupo exclusivo.¹⁰”

Semelhantemente, Selfe (1999, p. 11) ressalta que o contexto em que o letramento digital se faz necessário é “um ‘cenário’ complexo de valores situados culturalmente e socialmente, práticas e habilidades envolvidas em operar linguisticamente dentro do contexto dos ambientes eletrônicos, incluindo leitura, escrita, e comunicação¹¹.” Nesse contexto referido pelo autor, letramento digital ou “letramento tecnológico refere-se a contextos sociais e culturais para o discurso e comunicação, bem como aos produtos e práticas sociais e linguísticos de comunicação¹².” (SELF, 1999, p.11).

Gillen e Barton (2010, p. 9) entendem os letramentos digitais como “as práticas em constante mudança por meio do qual as pessoas atribuem significados usando tecnologias digitais¹³”. Sob essa perspectiva, os letramentos digitais são importantes para que os sujeitos atribuam sentidos às suas experiências, vividas no universo digital/ciberespaço.

Souza (2007) concebe o

[...] letramento digital como o conjunto de competências necessárias para entender e usar informação em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador, de maneira crítica e estratégica, sendo capaz de atingir seu objetivo, muitas vezes compartilhado social e culturalmente (SOUZA, 2007, p.11).

Buzato (2008) ressalta que os

[...] letramentos digitais, contudo, não são simplesmente letramentos convencionais transpostos para novas condições técnicas de mediação (assim como um website não é simplesmente uma página de livro transposta para a tela, tampouco a ‘sociedade em rede’ é a sociedade industrial da era moderna simplesmente transposta para uma nova infraestrutura técnico-econômica). Letramentos digitais são redes complexas de letramentos

¹⁰ “This is an important point when it comes to understanding the internet, online practices and online ‘content’. Almost anything available online becomes a resource for diverse kinds of meaning making. In many cases the meanings that are made will not be the intelligible to people at large or, in some cases, to many people at all. Some might be shared only by ‘insiders’ of quite small interest groups or cliques.” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007, p. 5).

¹¹ “A complex set of socially and culturally situated values, practices, and skills involved in operating linguistically within the context of electronic environments, including reading, writing, and communicating.” (SELF, 1999, p.11).

¹² “Technological literacy refers to social and cultural contexts for discourse and communication, as well as the social and linguistic products and practices of communication.” (SELF, 1999, p.11).

¹³ “The constantly changing practices through which people make traceable meanings using digital technologies.” (GILLEN; BARTON, 2010, p.9).

(práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente nas e por meio, virtude ou influência das TIC (Buzato, 2007), e que o fazem diferentemente em contextos culturais e situacionais diferentes (BUZATO, 2008, p. 328).

Ainda, de acordo com Buzato (2010, p. 53), “os novos letramentos/letramentos digitais são particularmente importantes para pensarmos em apropriação tecnológica visando transformações sociais”, o que ressalta que o letramento requerido ao uso das tecnologias digitais está para além de mero conhecimento técnico sobre como utilizar algumas tecnologias.

Algumas ações e projetos têm sido desenvolvidos no Brasil e no mundo por pesquisadores brasileiros e de outras nacionalidades, com o intuito de contribuir para uma Educação global inclusiva e têm-se valido do uso das novas tecnologias para contribuir para o desenvolvimento de letramento crítico na sociedade. Um exemplo atual é o projeto coordenado por Souza (2008) denominado *Through Others Eyes*¹⁴ desenvolvido na Europa e que hoje oferece cursos *online* gratuitos a professores em serviço e em formação (alunos de Graduação e de Pós-Graduação) de todo o mundo com os temas noções de desenvolvimento, de Educação, igualdade e pobreza.

Os pesquisadores que participaram do projeto investigaram as dificuldades de comunicação causadas pelas desigualdades sócio-históricas e culturais que culminavam em atitudes racistas e de exclusão social. Os pesquisadores também investigaram o que algumas culturas indígenas, não ocidentais, pensavam sobre os temas pobreza, desenvolvimento, igualdade e educação. Os pesquisadores objetivaram quebrar alguns estereótipos culturais, racistas e excludentes com relação às culturas indígenas e, ainda, instigar os aprendizes a refletirem sobre suas próprias concepções, lógicas culturais, valores e pressupostos sobre os temas citados anteriormente.

Em suma, as ações do projeto objetivaram desenvolver um letramento crítico nos participantes, para que eles refletissem e reavaliassem suas posições no contexto global e, assim, aprendessem outras formas de ver o mundo. Ademais, pelas ações do projeto, os pesquisadores buscam encorajar os educadores a:

[...] “trazerem o mundo para dentro das salas de aula” abordando assuntos globais e perspectivas relacionadas à justiça social, interdependência, diversidade, direitos humanos, paz, e desenvolvimento internacional e sustentável. Isto representa um passo signficante na criação das oportunidades educacionais para que os aprendizes

¹⁴ Projeto disponível no site: <<http://throughothereyes.org.uk>> Acesso em: jun. 2012.

sejam preparados a imaginar e criar um mundo além dos níveis de desigualdade que enfrentamos atualmente¹⁵.

Como podemos observar na citação anterior, há uma preocupação em capacitar os educadores para lidar com assuntos globais e para tratar deles dentro da sala de aula, por meio do desenvolvimento de letramento crítico, como aporte para que seus alunos e eles mesmos estejam preparados para enfrentar as desigualdades sociais, aprendam a lidar com as diferenças, reflitam sobre ações que gerem um desenvolvimento sustentável e, conseqüentemente, se engajem em promover ações significativas que contribuam para lidar com essas questões.

Além do projeto citado anteriormente, vários estudos e pesquisas têm sido desenvolvidos a respeito de questões como inclusão - exclusão digital e social; letramentos digitais, críticos, multiletramentos; alfabetização digital; o efeito de marginalização, digital ou não, que a revolução tecnológica pode ocasionar, entre muitos outros.

Diante de várias pesquisas a respeito do conceito de letramento, algumas delas citadas nesta dissertação, nesta pesquisa lanço meu olhar especificamente para os novos letramentos/letramentos digitais (BUZATO, 2007, 2008, 2010; GILLEN; BARTON, 2010; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007; SELFE, 1999; SOUZA, 2007; WARSCHAUER, 2006), entendendo-os como práticas sociais desenvolvidas no contexto das tecnologias digitais, em ambientes eletrônicos, que são culturalmente, socialmente e politicamente negociadas e interpretadas pelos membros que delas participam.

Sob a mesma concepção, entendo que letrado é o sujeito que engloba as competências/habilidades necessárias que lhe possibilitem envolver-se em determinadas práticas sociais da sociedade da qual faz parte, de forma crítica, e, ainda, que é capaz de atribuir significados a essas práticas. Sobremodo, que partilha hábitos e culturas que culminam em práticas sociais significativas que lhe possibilitem pertencer e participar de determinadas comunidades de prática e de aprendizagem, como poderá ser observado na próxima seção.

¹⁵ “New strategies and initiatives have been promoted to address this topic and educators are encouraged to ‘bring the world into their classrooms’ by addressing global issues and perspectives related to social justice, interdependence, diversity, human rights, peace, and international and sustainable development. This represents a significant step in creating the educational opportunities for learners to be equipped to imagine and create a world beyond the levels of inequality we face today.” (Versão original em inglês disponível em <<http://throughthereyes.org.uk/images/docs/notesauthors.pdf>> - Acesso em: jun. 2012).

1.3. Comunidade de prática e de aprendizagem

Nesta seção, trago o que é compreendido teoricamente como conceito de comunidade de prática e comunidade de aprendizagem. Inicialmente, levanto alguns conceitos teóricos sobre como se constitui uma comunidade, em seguida abordo teoricamente o que é entendido como comunidade de prática e de aprendizagem e, ao final, aponto um trabalho que foi realizado sobre o tema.

Como ressaltado no capítulo anterior, as Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação deram grandes contribuições para a mobilização das noções de aprendizagem, ensino e, também, de compartilhamento do conhecimento. Essas tecnologias propiciaram novas formas de relacionamento entre o aprendiz e o objeto de seu aprendizado, seja porque a ideia de conhecimento centralizado em uma só pessoa mobilizou-se para conhecimento coletivo, partilhado e pertencente a todos, seja porque a ideia de ensino em que o professor detém o conhecimento para ensinar aos alunos parece não mais se adequar a muitos contextos.

O contexto digital, por exemplo, parece apresentar-se como um grande propiciador à criação de comunidades de prática e aprendizagem para a construção e o compartilhamento de conhecimento. Como afirma Paiva (2006, p.128)

[...] o rádio e a televisão são meios de transmissão de informação também utilizados em projetos educativos, mas a Internet, além de, também, transmitir dados em grandes volumes, vem se destacando por ser um instrumento de construção coletiva de conhecimento, pois permite a interação entre muitas pessoas (PAIVA, 2006, p.128).

No entanto, essas comunidades não são invenções novas e próprias das TDICs. Pesquisadores com perspectivas socioconstrutivistas como Vygotsky (1978) e Dewey (2002), por exemplo, cunharam as noções de construção colaborativa do conhecimento cujas experiências são grandes motores para, pela interação entre os sujeitos, construir-se e distribuir-se o conhecimento. As noções de comunidade, nessas perspectivas, são compreendidas como ambientes propiciadores à interação entre os sujeitos, fatores importantes para a construção do conhecimento.

As comunidades de prática e de aprendizagem podem ser compreendidas como grupos de pessoas que têm interesses de aprendizagem comuns e que constroem os conhecimentos

que almejam colaborativamente e que “são formadas historicamente, cujas mudanças na prática são integradas ao longo do tempo¹⁶.” (SARANGI; LEEUWEN, 2003, p. 6).

De acordo com Wenger (1998, p. 73) comunidade de prática pode ser entendida como um grupo heterogêneo de pessoas que se engajam mutuamente para executar suas ações, que possuem objetivos comuns, que negociam suas ações, que ajudam uns aos outros, que se identificam com a comunidade e com os membros que dela fazem parte e, ainda, que se interessam pelas ações que executam, bem como pela forma que o fazem.

Ainda conforme Wenger (1998, p.87), comunidades de prática podem ser pensadas como “histórias compartilhadas de aprendizagem” uma vez que os membros de uma comunidade de prática desenvolvem suas ações colaborativamente através do tempo e negociam suas ações para que alcancem seus objetivos de aprendizagem; ou seja, uma comunidade pode ser assim pensada pelo fato de seus membros engajaram-se mutuamente para alcançar objetivos de aprendizagem comuns e, por isso, carregarem consigo histórias de aprendizagem compartilhadas, comuns entre seus membros. Ademais, as comunidades de prática podem ser pensadas como um lugar propício à relativização e mobilização do poder/autoridade entre seus membros.

Silva (2004) entende comunidade de prática como uma comunidade que engloba pessoas que trabalham colaborativamente em prol da construção de conhecimento e que tende a ter uma identidade própria que facilita a comunicação e identificação entre seus membros. Para a autora “o objetivo de participar desse ‘novo local’ é uma necessidade autêntica de aprender com outros membros em um ambiente de aprendizagem forte, que tem como base a troca de informações – de modo síncrono ou assíncrono” (SILVA, 2004, p. 8).

A autora afirma, ainda, que o apoio à formação desse tipo de comunidade pode favorecer a prática docente, pois o conhecimento nessas comunidades tende a ser “construído e gerido na ação (dados trazidos para a discussão), para a reflexão (gestão do conhecimento construído) e no retorno à prática (conhecimento explícito interiorizado – conhecimento tácito).” (SILVA, 2004; p. 8). Dessa forma, as comunidades de prática podem contribuir para uma formação docente mais significativa em que os conhecimentos construídos são produzidos pela ação e frutos de uma reflexão.

Laferrière (2000 *apud* Lângaro, 2003, p. 53) define comunidade de aprendizagem como “um grupo de estudantes e um educador que, por um período de tempo, estão envolvidos pelo desejo comum de adquirir conhecimento, habilidades e atitudes”. Nesse

¹⁶ “Communities are formed historically, with changes in practice integrated over a period of time.” (SARANGI; LEEUWEN, 2003, p. 6).

sentido, a busca por determinado conhecimento é partilhada entre os membros da comunidade e pressupõe alguém que guie os membros da comunidade, o educador. No entanto, a posição exercida pelo educador, como o mestre que mostra o caminho, tem sido frequentemente relativizada nessas comunidades, principalmente nas comunidades virtuais de aprendizagem.

Entretanto, isto não quer dizer, acredito eu, que não seja necessário alguém que guie ou direcione os membros da comunidade nas ações que precisam/quêrem desenvolver, mas que essa posição de “direcionador” não precisa ser e, frequentemente não tem sido, posição exclusiva do educador, do professor. Pelo fato de essas comunidades serem, comumente, heterogêneas a posição de “guia” ou “direcionador” é sempre negociada, mobilizada e partilhada entre seus membros de acordo com as necessidades do grupo.

É importante perceber que um ambiente de aprendizagem e prática comum a vários sujeitos não se constitui, obrigatoriamente, como uma comunidade de prática e aprendizagem, visto que, no que concerne à constituição de uma comunidade,

[...] o ambiente de aprendizagem deve permitir que os aprendizes se engajem intencionalmente e coletivamente na transação e transformação do conhecimento. Não basta que o material seja apresentado para as pessoas e que elas interajam com a instrução. Não basta que os aprendizes interajam com os instrutores para aprimorar seus entendimentos sobre o material¹⁷. (SCHWIER, 2002, p. 1).

A constituição de uma comunidade pode englobar dois conceitos, embora um não seja imprescindível para o outro, o de aprendizagem e o de prática. No entanto, esses conceitos podem ser interseccionados de maneira a integrarem os objetivos dos participantes de uma comunidade, a saber: uma comunidade aprendizagem pode realizar suas ações em busca de determinado conhecimento pela prática ou, exclusivamente, pela exposição de conhecimento, feita por pares experientes de determinada comunidade; em contrapartida, uma comunidade de prática pode buscar seus conhecimentos com ações semelhantes de uma comunidade de aprendizagem, mas suas ações devem se desenvolver majoritariamente pela prática, ações que a definem como comunidade de prática.

Comunidade de prática e comunidade de aprendizagem apresentam características peculiares e particulares, embora uma comunidade possa constituir-se de prática e aprendizagem simultaneamente, desde que englobem as características próprias de cada um desses conceitos. Comunidade de prática, por exemplo, tem por característica marcante e

¹⁷ “For a community to emerge, a learning environment must allow learners to engage each other intentionally and collectively in the transaction or transformation of knowledge. It isn’t enough that material is presented to people and they interact with the instruction. It isn’t enough that the learners interact with instructors to refine their understanding of material.” (SCHWIER, 2002, p. 1).

fundamental a prática, o fazer, tanto porque a prática contribui para atribuir sentido às experiências de quem a desenvolve quanto porque ela possibilita a atribuição de significado e sentido ao contexto social em que se desenvolve. Já uma comunidade de aprendizagem tem por característica fundamental a aprendizagem, nesse sentido a aprendizagem não precisa ocorrer pelo fazer, pela prática.

Ambas as comunidades apresentam como característica marcante e semelhante a aprendizagem sobre saberes específicos, identificados e estabelecidos como necessários de serem alcançados por essas comunidades. No que se refere às suas constituições, como comunidade de prática ou comunidade de aprendizagem, no entanto, ambas apresentam características próprias.

Comunidades de prática são formadas, conforme indica Wenger (2000), “por pessoas que se engajam em um processo de aprendizagem coletiva em um domínio compartilhado de empenho humano: uma tribo aprendendo a sobreviver, uma banda de artistas buscando novas formas de expressão [...]”¹⁸.

Wenger (1998, p.72) identifica três dimensões relacionais características a uma comunidade de prática: o compromisso mútuo entre os participantes, a empresa conjunta e um repertório compartilhado. A primeira dimensão refere-se à disposição dos participantes em agirem por meio de ações concretas para atingirem objetivos comuns. A segunda dimensão engloba a responsabilidade assumida e compartilhada entre todos os membros dessa comunidade que agem em prol do todo e que negociam os papéis e ações dessa comunidade. A terceira dimensão se refere aos meios e modos pelos quais a comunidade age para atingir seus objetivos, o repertório. Esse repertório engloba, por exemplo, o cronograma das atividades da comunidade, as ferramentas que serão utilizadas e o jeito como executarão suas ações.

Já para a constituição de uma comunidade de aprendizagem são necessários três fatores essenciais, de acordo com Catela (2011):

[...] existência de um espaço, que pode ou não ser um espaço físico de partilha e construção das aprendizagens; a existência de um processo de aprendizagem que se suporta no apoio mútuo entre os seus membros e se caracteriza pela colaboração, interação, pertença a um grupo e sentimento de partilha de saberes e experiências e ainda pela definição do conceito de aprendizagem como sendo um processo de construção que se edifica ao longo de um percurso (CATELA, 2011, p.32).

¹⁸ “Communities of practice are formed by people who engage in a process of collective learning in a shared domain of human endeavor: a tribe learning to survive, a band of artists seeking new forms of expression [...]” Disponível em: <<http://www.ewenger.com/theory>>. Acesso em: Nov. 2012.

Como pode ser observado na citação anterior, o espaço/ambiente, a aprendizagem colaborativa e a busca pela construção da aprendizagem, a busca do (s) saber (res) pretendido (s), são fundamentais para que um grupo de pessoas reunido com objetivos comuns seja considerado uma comunidade de aprendizagem.

Algumas pesquisas sobre comunidade de prática e de aprendizagem têm investigado de que forma é estabelecida a relação entre o conhecimento e os membros dessas comunidades, como os membros dessas comunidades se relacionam entre si, como as relações de poder são estabelecidas entre seus membros e quais ações regem as ações dessas comunidades. Pesquisas como, por exemplo, a que fora desenvolvida por Costa (2007).

Costa (2007) investigou como o currículo de professores de Língua Inglesa foi construído dentro de uma comunidade de prática *online*. A autora tomou como base os pressupostos teóricos de Comunidade de Prática cunhados por Wenger (1998a), a fim de verificar em que medida o ambiente em questão se constituía em uma comunidade de prática e aprendizagem. Algumas conclusões da pesquisa apontaram que o ambiente *online* analisado se constitui como uma comunidade de aprendizagem por apresentar algumas características próprias, tais como: os membros partilhavam objetivos comuns de aprendizagem e, portanto, se identificavam com os temas discutidos; os membros da comunidade integravam uns aos outros, visto serem de partes diferentes do mundo, e participavam em prol de seus objetivos comuns e os membros da comunidade alternavam seus papéis entre aprendiz e professor, pelo fato de a comunidade se constituir de membros com saberes diferentes e em níveis diferentes.

Por meio da pesquisa, foi possível observar que a construção do currículo dos professores de Língua Inglesa se deu nesse ambiente de prática e aprendizagem por meio do desenvolvimento de atividades autênticas, atividades que eram desenvolvidas no ambiente *online*, mas que eram contextualizadas às práticas reais de sala de aula dos participantes da comunidade. Pela pesquisa foi possível perceber, também, que a construção dos currículos dos participantes da comunidade em questão se deu pela reflexão sobre suas práticas e sobre seus entendimentos sobre currículo e, ainda, sobre as habilidades necessárias de serem agregadas às suas formações docentes.

Diante das discussões teóricas e trabalhos apresentados nesta seção, adoto como perspectiva, nesta pesquisa, o conceito de comunidade de prática e de aprendizagem em que a busca pelo conhecimento se dá pelo fazer, pela ação prática em busca de determinado conhecimento, entre os membros de uma determinada comunidade e que, ainda, esse fazer é constantemente negociado e que as posições de gerenciamento das atividades e ações dessa comunidade são frequentemente alternadas entre seus membros.

1.4 Conhecimento prático pessoal e profissional

Nesta seção, abordo algumas questões que estão entrelaçadas às histórias vividas e narradas por professores e, também, por alguns pesquisadores narrativos em seus contextos de ensino, de pesquisa e de vida. A partir de uma discussão sobre os conhecimentos pessoais e práticos que regem as práticas cotidianas desses sujeitos, proponho uma reflexão a respeito de como os conhecimentos pessoais e práticos contribuem para as constituições dos sujeitos que vivem histórias, especificamente, neste trabalho, educacionais e como elas influenciam em suas ações. Ao final desta seção, cito, também, como a presente pesquisa é importante para minha constituição como professor, como pessoa e, também, como pesquisador narrativo.

Durante muito tempo, as ações do sujeito professor foram regidas por teorias e métodos propostos por pesquisadores, professores ou não, que vivenciaram determinados contextos de pesquisa, ou prática, e que os transformaram em caminhos a serem seguidos por outros sujeitos, independente dos contextos que se encontravam. Semelhantemente, no contexto de pesquisa científica, muitas das pesquisas e os meios pelas quais elas deveriam ser desenvolvidas seguiram caminhos e teorias propostos por pesquisadores que não tinham nenhuma relação com as pesquisas que se objetivavam desenvolver.

Assim, sob os modos de fazer pesquisa e agir, citados anteriormente, os sujeitos que agem e que pesquisam tendem a não ter voz nas ações e experiências vividas por eles, uma vez que as teorias e métodos propostos por educadores e pesquisadores recebem lugar de destaque. No entanto, de acordo com Clandinin e Connelly (2011, p.166), nossas próprias histórias e, também, nossos conhecimentos sobre elas nos guiam em nossas investigações, pesquisas e ações.

Portanto, os conhecimentos pessoais e práticos dos sujeitos parecem ser primordiais para que suas ações sejam ressignificadas pelos próprios sujeitos que vivem as experiências. Sob essa perspectiva, as experiências possibilitam a criação dos conhecimentos necessários para que o sujeito viva e componha sentido de suas histórias. Ainda, “é pela história que as pessoas são capazes de entender, compor sentido, relacionar experiências, porque a história é

como as pessoas compõem sentido de suas existências.¹⁹” (CLANDININ; HUBER; MURPHY, 2009 *apud* CAINE; ESTEFAN; CLANDININ, 2013, p. 3).

Ademais, são as histórias que os sujeitos vivem que os constituem. Essas histórias interconectam os conhecimentos prático-pessoais de professores com seus contextos de conhecimentos profissionais, elas são históricas, contextuais, temporais e relacionais (HUBER; MURPHY; CLANDININ, 2003).

Para Connelly e Clandinin (1988 *apud* HUBER; MURPHY; CLANDININ, 2003, p.347) “o conhecimento prático-pessoal é um jeito moral, afetivo e estético de conhecimento das situações de vidas educacionais²⁰”. Ainda conforme Clandinin (1983) e Clandinin e Elbaz (1991) *apud* Black e Halliwell (2000, p. 104), “o termo conhecimento prático-pessoal é usado para se referir ao conhecimento que é montado em formas que tornam possível gerenciar as práticas de ensino.²¹” Portanto, os conhecimentos prático-pessoais possibilitam que os professores gerenciem suas histórias educacionais a partir de suas experiências prático-pessoais de ensino.

Tendo em vista que as histórias pelas quais as pessoas vivem são profundamente experienciais (HUBER; MURPHY; CLANDININ, 2003) é possível afirmar que são as histórias pessoais de cada sujeito que guiam suas ações, tanto em âmbito educacional quanto pessoal. Dessa forma, são os conhecimentos pessoais de cada sujeito que possibilitam o crescimento dos conhecimentos prático profissionais dos educadores.

As histórias pessoais e educacionais são moldadas por uma noção corporificada e temporal do vir a ser; sobretudo, elas ligam os conhecimentos dos sujeitos com seus contextos e identidades. (CONNELLY; CLANDININ, 1999). Sob esse viés, criar um espaço e oportunidades para que as pessoas vivam suas próprias experiências e, também, para que contem suas próprias histórias de seus “eus” parece ser um modo de favorecer o desenvolvimento das identidades dos sujeitos e, também, de seus conhecimentos prático-pessoais (CLANDININ; CAVE, 2008).

Da mesma forma, no âmbito educacional, acredita-se que os conhecimentos prático-pessoais também são importantes para que os próprios professores componham sentidos de

¹⁹ “It is through story that people are able to understand, make meaning of, and relate experiences, because story is how people make sense of their existence.” (CLANDININ; HUBER; MURPHY, 2009 *apud* CAINE; ESTEFAN; CLANDININ, 2013, p. 3).

²⁰ “Personal practical knowledge is a moral, affective and aesthetic way of knowing life’s educational situations.” (CONNELLY; CLANDININ, 1988 *apud* HUBER; MURPHY; CLANDININ, 2003, p.347).

²¹ “The term ‘personal practical knowledge’ is used to refer to knowledge that is assembled in forms that make it possible to manage teaching practicalities.” (CLANDININ, 1983; CLANDININ; ELBAZ, 1991 *apud* BLACK; HALLIWELL, 2000, p. 104).

suas histórias profissionais. Ademais, as experiências que estes professores vivem constituem suas identidades como profissionais que ensinam e como pessoas que vivem histórias educacionais. Sob esta perspectiva, portanto, são as histórias pelas quais os professores vivem que guiam suas ações como educadores, pesquisadores e, também, como sujeitos.

Wilfong (1994) entende que o conhecimento prático-pessoal equilibra e complementa os conhecimentos teóricos dos sujeitos. Como, nesta pesquisa, o contexto referido é o educacional, as histórias educacionais e pessoais vividas por educadores complementam os conhecimentos teóricos desses profissionais no âmbito do desenvolvimento de suas profissões. Destarte forma, as teorias e métodos propostos por pesquisadores e educadores parecem contribuir para que os próprios professores componham sentidos de suas histórias; No entanto, são os conhecimentos prévios, advindos de experiências vividas dentro do contexto educacional dos próprios professores, que direcionam suas ações.

Ainda de acordo com Wilfong (1994, p. 4), “o conhecimento prático pessoal como componente de pesquisa educacional consiste na transcrição da prática de alguém como professor em um formato narrativo, e ainda na reflexão sobre aquelas práticas a fim de obter um melhor entendimento do ensino. Isto possibilita que o professor olhe para o passado e reconstrua o presente²².”

Tsang (2004) entende que o conhecimento prático-pessoal de professores é importante para a tomada de decisão por parte dos professores nas suas ações cotidianas de ensino. Ainda, para a autora, esse conhecimento possibilita uma tomada de decisão reflexiva que conduz os professores à melhor escolha na sala de aula.

Conforme Clandinin (1992, p.125) “é o conhecimento que reflete o conhecimento prévio do indivíduo e confirma a natureza contextual do conhecimento do professor. É um tipo de conhecimento esculpido, e moldado, pelas situações; conhecimento é construído e reconstruído enquanto vivemos nossas histórias e as recontamos e as revivemos por processos de reflexão.²³”

²² “PPK as a component of educational research consists of transcribing one's practice as a teacher into narrative format, and then reflecting upon those actions in order to acquire a better understanding of teaching. It allows the teacher to look at the past to reconstruct the present.” (WILFONG, 1994, P. 4).

²³ “It is knowledge that reflects the individual's prior knowledge and acknowledges the contextual nature of that teacher's knowledge. It is a kind of knowledge carved out of, and shaped by, situations; knowledge that is constructed and reconstructed as we live out our stories and retell and relive them through processes of reflection.” (CLANDININ, 1992, p. 125).

Fenstermacher (1994) *apud* Yu (2011, p.13) compreende conhecimento prático de professores como “o conhecimento que os próprios professores produzem como resultado de suas experiências como professores e suas reflexões sobre essas experiências.”²⁴

Para Beijaard e Verloop *apud* Yu (2011, p.8), o “conhecimento prático refere-se ao conhecimento de professores sobre as situações da sala de aula e os dilemas práticos que eles enfrentam em suas ações. Este conhecimento determina ou guia as ações dos professores na prática”²⁵.

Para Connelly e Clandinin (2000 *apud* PHILLION; CONNELLY, 2004) o conhecimento prático pessoal de professores engloba aspectos pessoais e, também, profissionais, pois reúne experiências advindas dos professores consigo mesmos e daquelas advindas de suas formações de ensino e interação com os alunos, outros professores e outros que circundam seu contexto profissional.

Da mesma forma, conforme Schwab (1971, 1983 *apud* BEATTIE, 2000), a construção do conhecimento ou saber profissional de professores sobre a educação ocorrem relacionalmente, ou seja, acontece quando há uma interação entre professor, aluno e conteúdo.

As discussões teóricas propostas anteriormente me possibilitaram entender como meus conhecimentos prático-pessoais são importantes para que eu ressignifique minhas experiências educacionais e construa novos conhecimentos profissionais. Durante o desenvolvimento da presente pesquisa pude perceber que meus conhecimentos sobre a docência foram importantes para que eu compreendesse e ressignificasse muitos conhecimentos teóricos sobre o fazer docente.

Sobretudo, percebi que os conhecimentos prático profissionais construídos durante a realização dessa pesquisa foram essenciais para que eu refletisse sobre minhas ações como pessoa, como professor e como pesquisador narrativo. Pelas experiências vividas nesta pesquisa, meus conhecimentos teóricos sobre o fazer docente somaram-se aos meus conhecimentos prático-pessoais de forma a contribuir para que eu ressignificasse e compusesse sentido sobre minhas experiências e sobre quem sou como docente e como aluno.

²⁴ “Teachers’ practical knowledge as the knowledge teachers themselves produce as a result of their experiences as teachers and their reflections on these experiences.” (FENSTERMACHER, 1994 *apud* YU, 2011, p.13).

²⁵ “Practical knowledge refers to teachers’ knowledge of classroom situations and the practical dilemmas they face in carrying out actions. It determines or guides teachers’ actions in practice.” (BEIJAARD; VERLOOP *apud* Yu, 2011, p.8).

II. COMO CONTAR E RECONTAR MINHAS HISTÓRIAS?

Neste capítulo apresento a metodologia utilizada para realizar a pesquisa narrada nesta dissertação. Inicialmente, evidencio o caminho teórico-metodológico escolhido para realizá-la, o da Pesquisa Narrativa; em seguida, detalho o contexto em que ela ocorreu; logo após, apresento alguns dos textos de campo construídos no decorrer de sua realização e, ao final, teço uma explanação sobre o método de composição de sentidos sobre as experiências vividas e relatadas nesta dissertação.

2.1 Pesquisa Narrativa

De acordo com Clandinin (2007), Clandinin e Connelly (2000; 2011) e Connelly e Clandinin (1990; 1994), a Pesquisa Narrativa estuda a experiência enquanto vivência, o que significa que, sob essa perspectiva, a experiência é primeiramente vivida pelos sujeitos para posteriormente ser estudada. Essa perspectiva teórico-metodológica contribuiu para a composição de textos de campo e de pesquisa das experiências dos professores-participantes desta pesquisa, pois vivemos uma experiência no curso de extensão sobre letramento digital de professores e, agora, essa experiência é estudada e relatada na presente dissertação.

Adotei essa metodologia de pesquisa por considerar fundamental estudar as relações do professor consigo mesmo e com seus alunos. Ainda porque, sob este método, é possível “mergulhar” no interior do sujeito e dar-lhe voz, uma vez que, ao fazê-lo, o sujeito pode, narrativamente, (re) contar suas histórias e experiências e, assim, revivê-las e ressignificá-las, conforme afirmam Clandinin e Connely (1994). Ao (re) contar suas histórias e experiências o sujeito pode refletir sobre si mesmo e sobre as relações que estabelece com seu semelhante. Como afirma Warschauer (2001):

[...] a narrativa das práticas e das histórias de vida dos professores têm também uma dimensão formadora na medida em que se constituem numa resistência à ‘memória oficial’, àquela construída pelos historiadores, pela comunidade científica, que seleciona o que merece ser registrado e tomado como relevante, como verdade, daí seu caráter dominador. A produção dessas narrativas pode favorecer a construção de outra memória da profissão, evidenciando como ela é ‘de dentro’, por aqueles que a vivem [...], dando outro status à experiência e à prática, bases do conhecimento (WARSCHAUER, 2001, p.192).

Conforme observado na citação anterior, para Warschauer (2001) a narrativa de vida e das práticas de professores, quando narradas pelos próprios professores, é fundamental à medida que favorece a construção de histórias narradas sob a perspectiva de quem vive a história e não, simplesmente, de quem conta uma história. Este modo de fazer história contribui, também, para a construção de memórias experienciais e não, apenas, de memórias históricas, aquelas que têm como base vestígios/pistas de fatos.

Ademais, a narrativa das práticas dos sujeitos contribui para dar um *status* de relevância à experiência que, por muito tempo, foi desconsiderada pela comunidade científica, por meio de seus relatos históricos. Além disso, o processo narrativo a respeito das práticas de professores contribui para a formação desses sujeitos, pois, por esse processo, lhes é possível olhar a experiência “de dentro” de si mesmos, tal como a vivem e, assim, eles podem ressignificá-las e revivê-las; pois, afinal de contas, como afirma King (2003), a verdade intrínseca às nossas histórias é que elas são tudo que nós somos e nós as revivemos, criamos e contamos para tentar direcionar nosso mundo, nossas vidas e, assim, compreendê-los.

É importante ressaltar que os conceitos “narrar uma história” e “narrativa” referidos aqui se diferem do entendimento de senso comum dos mesmos, pois não se referem a um contar ou a um simples relato sobre qualquer assunto alheio de uma reflexão (CAINE; CLANDININ, 2013; CLANDININ; CONNELLY, 1998, 2011; CLANDININ; ORR; PUSHOR, 2007; BRUNER, 2002). Sob a perspectiva teórico-metodológica da Pesquisa Narrativa, na qual o presente trabalho é desenvolvido, as narrativas de histórias são, na verdade, o contar das histórias de quem os sujeitos são e o contar das histórias pelas quais eles vivem (CAINE; ESTEFAN; CLANDININ, 2013; CLANDININ; CONNELLY, 2000).

O conceito de narrar é aqui entendido como um processo reflexivo de contar, recontar, viver, reviver, significar e ressignificar experiências ou histórias, o que constitui o que denominamos narrativa (CLANDININ; ORR; PUSHOR, 2007; CLANDININ; CONNELLY, 1998). Essas narrativas são carregadas de sentidos, atribuídos pelo próprio sujeito em relação com os demais sujeitos que o cerca, que propiciam a oportunidade de (re) significação da experiência, como afirma Bruner (2002, p. 93): “pela narrativa, nós construímos, reconstruímos, e em alguns modos reinventamos o ontem e o amanhã²⁶.”

Ao apresentarem o cenário de determinada pesquisa que desenvolveram no contexto educacional, mesmo contexto em que a presente pesquisa é desenvolvida, Clandinin e

²⁶ “Through narrative, we construct, reconstruct, in some ways reinvent yesterday and tomorrow.” (BRUNER, 2002, p. 93).

Connelly (1998, p.246) afirmam que “a narrativa e o contar de histórias nos possibilita ligar as vidas de professores e alunos com o conceito de Educação²⁷”, uma vez que o centro de sua pesquisa é a Educação e não o mero contar de histórias. Nesta dissertação parto do mesmo entendimento para (re) contar as histórias que eu e os participantes dessa pesquisa vivenciamos em um contexto de Educação, ou seja, para (re) contar as histórias de vida que vivemos nesse contexto.

Conforme Connelly e Clandinin (1994), a narrativa de uma experiência é, ao mesmo tempo, um fenômeno e um método de pesquisa. O primeiro conceito refere-se à experiência vivida que é, posteriormente, narrada pelo sujeito; o segundo conceito refere-se ao método de análise do fenômeno, a reflexão e/ou ressignificação sobre a história narrada. Esses dois conceitos relacionam-se de tal maneira que se complementam e propiciam os elementos e instrumentos necessários para uma pesquisa, no caso a Pesquisa Narrativa. E é tendo em mente essa união *sine qua non* que adoto a pesquisa narrativa como arcabouço teórico-metodológico para desenvolver este trabalho.

A experiência é o ponto central desta pesquisa, seja a experiência vivida e relatada pelos professores-participantes ou minha, como pesquisador-participante. Sob a concepção de Dewey (1938), estudar a experiência é fundamental, pois, ao fazê-lo, estamos dando voz ao ser que vive a experiência. Isso aponta para o que é denominado na pesquisa narrativa como “espaço tridimensional de uma investigação narrativa,” o qual considere nesta investigação narrativa que me propus fazer. Esse espaço tridimensional, observado por Clandinin e Connelly (2000), engloba a **temporalidade** (passado, presente e futuro), que considera a continuidade das experiências vividas e que indicam que os estudos são temporais; a **interação** (pessoal e social), que considera as relações estabelecidas entre os sujeitos, e o **lugar** (espaço), que estabelece o (s) espaço (s) onde as experiências são vividas.

Considerando o espaço tridimensional Clandinin e Connelly (2000, p. 50) afirmam que: “estudos sob essa perspectiva têm dimensões temporais e apontam questões temporais, elas focam no pessoal e no social num equilíbrio adequado para a pesquisa; e elas ocorrem em lugares específicos ou sequências de lugares²⁸.”

²⁷ “Narrative and storytelling allow us to link teachers’ and childrens’ lives with z concept of education. It is education tha is the core of our enterprise and not merely the telling of stories.” (CLANDININ; CONNELLY, 1998, p.246).

²⁸ “Studies have temporal dimensions and address temporal matters; they focus on the personal and the social in a balance appropriate to the inquiry; and they occur in specific places or sequences of places.” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p.50).

É importante ressaltar que os conceitos de temporalidade e lugar abordados por Clandinin e Connelly (2000) podem representar mais do que as noções físicas, concretas, de lugar e tempo, pois eles podem se referir a lugares e tempos subjetivos em que os sujeitos vivem suas experiências. Portanto, o lugar em que as experiências são narradas e (re) vividas são entendidos como o espaço subjetivo onde as experiências são/foram vividas, da mesma forma que o tempo é entendido como o momento subjetivo em que as experiências são/foram vividas.

Pretendi, assim, olhar para a experiência e considerá-la por completo, inserida em um espaço, tempo e relacionada a outros sujeitos. Ademais, partilho do entendimento de que trabalhar no espaço narrativo é lidar não só com os participantes e suas histórias, mas comigo mesmo e com minhas histórias. Ao fazer isso, como pesquisador, apresento-me tal como sou, imperfeito. Por isso, o que será visto nesta dissertação é um “eu” não idealizado, imperfeito, que está em constante aprendizado.

Tal como Clandinin e Connelly (1994) que olham a experiência, pois por ela é possível ver o crescimento e transformação das vidas dos sujeitos (nesta pesquisa foram os professores-participantes do curso de extensão e eu, como pesquisador-participante), os sujeitos que viveram as experiências comigo receberam grande atenção em minha pesquisa por considerá-los como personagens fundamentais da experiência, uma vez que é por eles e neles que é possível perceber as mudanças que as experiências propiciam/propiciaram. Os autores citados anteriormente afirmam que a narrativa possibilita ao sujeito (re) contar suas histórias e elas, por sua vez, permitem um crescimento e mudança:

[...] nosso principal interesse na experiência é o crescimento e transformação nas histórias de vida nossa, de nossos estudantes, e autores participantes da pesquisa... a mais difícil, mas importante tarefa na narrativa é o recontar de histórias que contribui para o crescimento e mudança²⁹. (CLANDININ; CONNELLY, 1994, p. 418).

Considerar as histórias de vida pelas quais os sujeitos vivem é de suma importância, pois há uma verdade intrínseca com relação às histórias dos sujeitos de que tudo que os sujeitos são, afinal de contas, são histórias (KING, 2003). Ainda, como afirma Robert (1989 *apud* CLANDININ; CONNELLY, 1998, p. 249), “a história dele, sua, minha – é tudo o que nós carregamos conosco nesta viagem que tomamos, e nós devemos isso uns aos outros para respeitar nossas histórias e aprender com elas.”

²⁹ “[...] our principal interest in experience is the growth and transformation in the life stories we, our students, and research participants author... the more difficult but important task in narrative is the retelling of stories that allow for growth and change.” (CLANDININ; CONNELLY, 1994, p. 418).

Como pesquisador, olhei para os sujeitos, eu e os demais participantes desta pesquisa, considerando as quatro direções às quais uma investigação pode considerar, a saber: introspectiva, extrospectiva, retrospectiva e prospectiva³⁰. De acordo com Clandinin e Connely (2000, p. 50):

Por introspectivo, queremos dizer em relação às condições internas, tais como sentimentos, esperanças, reações estéticas e disposições morais. Por extrospectivo, referimo-nos às condições existenciais, isto é, meio ambiente. Por retrospectivo e prospectivo, referimo-nos à temporalidade – passado, presente e futuro. Escrevemos que experienciar uma experiência – isto é, pesquisar sobre uma experiência – é experienciá-la simultaneamente nessas quatro direções, fazendo perguntas que apontem para cada um desses caminhos³¹.

Portanto, focalizei minha atenção nas minhas experiências e dos participantes considerando as condições internas, nossas emoções, sentimentos, esperanças etc.; as condições existenciais que nos circundam, o meio ambiente; e nossa inscrição temporal no lugar que vivemos nossas experiências. Dessa forma, pudemos refletir sobre nossas experiências e práticas e repensá-las para atribuir-lhes novos sentidos.

O relato dessas experiências foi possibilitado pela produção escrita de diários e narrativas, pois, conforme Satt e Dias (2010, p.114), quando trabalhamos com “a produção de narrativas de professores estamos possibilitando-lhes o direito de anunciar a própria palavra e, ao fazê-lo, reviver e reescrever a sua própria história na interlocução com a história social.”

Também, como afirma O'Connor (1985 *apud* ELY, 2007, p. 570), “eu tenho que escrever para descobrir o que eu estou fazendo. Eu não sei nem mesmo o que penso até que veja o que eu digo; então eu tenho que dizer isso tudo novamente”³². Logo, dar voz aos sujeitos e ouvir suas narrativas, suas histórias de vida, cria a oportunidade para que o próprio sujeito reflita sobre elas e, também, cria uma espaço para que o sujeito aprenda com elas.

Conforme Moreira (2002, p. 55), “o método da história de vida busca a visão da pessoa acerca das suas experiências subjetivas de certas situações. Essas situações estão inseridas em

³⁰ Os termos Introspectivo, Extrospectivo, Retrospectivo e Prospectivo são traduções dos termos originais *Inward*, *Outward*, *Backward* e *Forward*, feitas pelo Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP) da Universidade Federal de Uberlândia na tradução da obra “Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa” em 2006.

³¹ “By *inward*, we mean toward the internal conditions, such as feelings, hopes, aesthetics reactions, and moral dispositions. By *outward*, we mean toward the existential conditions, that is, the environment. By *backward* and *forward*, we refer to temporality – past, present, and future. We wrote that to *experience an experience* – that is, to do research into an experience – is to experience it simultaneously in these four ways and to ask questions pointing each way.” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p.50).

³² “I have to write to discover what I am doing. I don’t know as well what I think until I see what I say; then I have to say it all over again”. (O’CONNOR, 1985 *apud* ELY, 2007, p.570).

algum período de tempo de interesse ou se referem a algum evento ou série de eventos que possam ter tido algum efeito sobre o respondente.”

Portanto, o que será observado nesta dissertação são histórias de vida vividas em um contexto educacional de professores de línguas estrangeiras, contexto esse que será detalhado na seção a seguir.

2.2 Contexto da pesquisa

Iniciei esta pesquisa com a elaboração do curso de extensão sobre letramento digital de professores, o qual denominei “Inserindo o mundo escolar no universo digital”. A carga horária inicial do curso era de 30 horas, como pode ser visto no cartaz de divulgação a seguir, mas se estenderam para 40 horas. A proposta do curso era que os participantes aprendessem e elaborassem colaborativamente atividades utilizando tecnologias digitais, *sites* e ferramentas *online* para ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.



Figura 1: Cartaz do curso de extensão

Fonte: Cartaz de divulgação do curso (setembro de 2012)

O curso foi ministrado na Universidade Federal de Uberlândia, com encontros semanais, em um laboratório de informática equipado com vinte computadores, com acesso à internet, com ar-condicionado e com um *Datashow* com projeção no quadro. O curso foi gratuito, para que atendesse a todos os profissionais que se dispusessem a participar, independente de suas condições financeiras. Ainda, todo o material utilizado, impresso ou digital, foi disponibilizado aos participantes gratuitamente.



Figura 2: Laboratório de informática

Fonte: Foto do nosso primeiro encontro (novembro de 2012)

Os encontros presenciais do curso se deram no laboratório de informática, citado anteriormente, da Universidade Federal de Uberlândia, mas nos encontramos também *online*, em um ambiente digital que criamos. Utilizamos a plataforma Posterous³³ para colocarmos todas as atividades que desenvolvemos no curso, além de incluirmos sugestões de atividades que não desenvolvemos, mas que poderíamos desenvolver em encontros futuros. Criamos um espaço comum a todos os participantes, denominado “Universo Digital”, que se encontrava no endereço universodigital.posterous.com, e um espaço individual em que cada participante criou o seu próprio *blog* para que compartilhasse comigo seus diários de campo e sugestões de atividades com as ferramentas que experimentamos e com os *sites* que visitamos.

³³ O endereço eletrônico da plataforma era www.posterous.com, mas ela foi desativada por seus criadores.

Nos ambientes citados anteriormente, usamos ferramentas e plataformas para desenvolvermos algumas atividades durante nossas oficinas, tais como vídeos científicos e não científicos, textos teóricos e não teóricos, *sites* e ferramentas *online* para ensino e aprendizagem de LE.

Para a primeira edição do curso foram disponibilizadas vinte vagas, destinadas a professores de línguas estrangeiras em formação e alunos egressos do curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia. No total, 23 pessoas se inscreveram, dos quais dezesseis foram selecionadas seguindo o critério de público ao qual se destinava o curso. Dos dezesseis participantes do curso de extensão, quatro foram selecionados para fazer parte da presente pesquisa, dois homens e duas mulheres, como consta no item “Participantes da Pesquisa”.

As inscrições para participar do curso foram feitas unicamente por meio digital, por meio de um formulário *online* elaborado utilizando a ferramenta *Google Docs*, pelo qual eu pude enviar o *link* aos interessados e, também, disponibilizar no cartaz de divulgação, emails institucionais e em uma rede social. Para se inscreverem os interessados precisaram apenas clicar no *link* para serem direcionados à página de inscrição, onde constava o formulário digital de inscrição. Nesse formulário constavam todas as informações sobre o curso, como o público a que se destinava, os dias de realização, a data de início etc.





Inscrição no curso de extensão "Inserindo o Mundo Escolar no Universo Digital"

Olá, você está prestes a se inscrever no curso de extensão presencial denominado "Inserindo o Mundo Escolar no Universo Digital". O curso será ministrado na Universidade Federal de Uberlândia(UFU) com carga horária de 30 horas e tem como público alvo professores em formação, alunos do curso de Letras e egressos da mesma universidade, com habilitação em língua estrangeira. Para a primeira edição do curso são oferecidas 20 vagas, o curso se configura como um espaço para aprendizado colaborativo sobre uso de tecnologia na sala de aula. O curso é gratuito e terá um encontro por semana, às terças feiras das 13:00 às 17:00 hs do mês de Novembro, com início no dia 06/11/2012. Caso tenha disponibilidade e queira participar, preencha todos os campos abaixo e entraremos em contato.

***Obrigatório**

Nome completo *

Você já leciona alguma língua estrangeira? *

☐ Não
☐ Sim. Escreva abaixo qual língua você leciona
☐ Outro:

Você é: *

☐ Professor em formação da UFU (aluno da graduação)
☐ Aluno egresso do curso de Letras da UFU

Se for professor em formação, da graduação, informe em qual período você está.

Qual sua habilitação

Ressaltamos que, devido a quantidade de vagas, daremos preferência a alunos do curso de Letras e egressos da UFU que lecionam língua estrangeira

Figura 3: Formulário de inscrição

Fonte: Formulário usado para inscrição no curso (setembro de 2012)

As aulas, que denomino oficinas de aprendizagem ou encontros, foram realizadas uma vez por semana. Elas foram idealizadas como momentos de criação colaborativa de atividades de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras mediadas por tecnologias digitais, com carga horária diária de quatro horas. As oficinas aconteciam presencialmente e eram ministradas por duplas ou por trios, mas, além desses momentos, os participantes postavam sugestões de atividades e formas diferentes de trabalho, fazendo uma análise da oficina oferecida pelos grupos, no ambiente *online* de todo o grupo, o nosso *blog*.

2.3 Participantes da pesquisa

Os participantes da minha pesquisa foram selecionados entre os participantes do curso de extensão citado anteriormente. São eles dois professores em formação, uma egressa dessa mesma universidade e eu, como pesquisador-participante. Todos os participantes têm experiência sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e têm contato constante com tecnologias digitais, tanto para entretenimento como para ensino e aprendizagem de línguas.

Eles foram selecionados para participar da pesquisa de acordo com seus consentimentos em participar, bem como seu engajamento nas atividades propostas no curso de extensão. Os participantes selecionados foram esclarecidos sobre os riscos e benefícios da mesma, bem como seus objetivos, e fazem parte dela somente porque consentiram em participar. No momento em que iniciaram o curso de extensão eles foram informados que a pesquisa poderia ser uma extensão do curso e, se quisessem e aceitassem participar da pesquisa, bastava que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido³⁴. Portanto, todos os participantes assinaram o termo.

As identidades dos participantes foram preservadas nesta pesquisa pela atribuição de nomes fictícios por meio do processo de ficcionalização dos textos de campo (PLEWS, 2010; MURPHY, 2004; BARKHUIZEN, 2008).

O primeiro participante é professor em formação e tem 30 anos de idade. Ele atua como professor de Língua Inglesa há alguns anos e diz participar do curso de extensão por sentir a necessidade de aprender cada vez mais a como utilizar tecnologias digitais para ensinar e aprender línguas.

A segunda participante é, também, professora em formação do curso de Letras e tem 25 anos de idade. Ela relata que ainda não teve oportunidade de lecionar uma língua estrangeira, mas sente a necessidade de aprender a lidar com a tecnologia na sala de aula, principalmente como meio de otimizar suas práticas para ensino e aprendizagem de línguas.

A terceira participante é professora de Língua Inglesa no ensino básico. Ela acredita que sua participação no curso pode contribuir para o planejamento e execução de suas aulas, uma vez que as tecnologias são ferramentas importantes para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

Eu sou o quarto participante da pesquisa e alternei minha participação entre pesquisador-ministrante-participante para me envolver em todas as atividades desenvolvidas no curso.

³⁴ Termo em anexo no fim deste trabalho.

Ressalto que a experiência no curso de extensão é minha primeira experiência como docente sem o auxílio de outros professores ou orientadores.

Sou graduado em Letras com habilitação em Português-Inglês e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente faço Mestrado em Estudos Linguísticos, especificamente nas áreas de formação de professores de línguas e ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras mediados por tecnologias digitais.

2.4 Materiais para composição dos textos de campo

Os materiais que compõem os textos de campo desta pesquisa são frutos do processo de elaboração do curso de extensão sobre letramento digital, das atividades que foram desenvolvidas nele e das interações que ocorreram entre todos os participantes no curso. Conforme Connelly e Clandinin (2000, 2006), nossas vidas consistem em histórias, então os textos de campo da pesquisa foram construídos pelo (re) viver e (re) contar das histórias, das atividades e das experiências que vivemos, eu e os demais participantes, no curso de extensão.

Os textos de campo produzidos nesta pesquisa foram muitos, portanto, precisei selecionar aqueles que contribuíssem para que eu compusesse sentidos das experiências que vivemos no curso e, também, que me ajudassem a refletir sobre minhas indagações de pesquisa, meus objetivos e questões relacionadas ao tema da minha pesquisa. Como afirmam Clandinin e Connelly (2000, p. 93):

[...] o modo como entramos no campo influencia o que observamos. Nós deliberadamente selecionamos alguns aspectos que transformaremos em textos de campo. Outros aspectos, menos conscientes e deliberadamente selecionados, também aparecem nos textos de campo (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 93)³⁵.

Portanto, os materiais que escolhi para fazerem parte dos textos de campo desta pesquisa são oriundos dos processos de elaboração e execução do curso e, também, do processo de composição de sentidos das experiências que vivi juntamente com os participantes do curso: planos de aula e planos do curso, formulários de inscrição e avaliação, fotos, cartaz do curso de extensão, narrativas pessoais, diários reflexivos, textos produzidos no curso, *print screen* dos *blogs*, anotações de campo e metáforas.

³⁵ “[...] the way we enter the inquiry field influences what we attend to. We deliberately select some aspects that turn up in field texts. Other aspects, less consciously and deliberately selected, also show up in field texts.” (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 93).

Os planos de curso referem-se às minhas propostas de elaboração e execução do curso, pois, para que o curso fosse aprovado pela universidade, era necessário que enviasse um planejamento com todas as etapas do curso. Todos os planos de aula foram escritos após a aprovação do curso, mas antes de seu início. No entanto, eles foram sendo alterados de acordo com as atividades que desenvolvíamos no curso.

O formulário de inscrição foi criado por meio da ferramenta *GoogleDocs*, foi enviado para uma lista de emails da universidade onde ele foi realizado e postado em uma rede social de um departamento de divulgação da universidade. Além disso, o *link* do formulário foi escrito no cartaz de divulgação do curso. Utilizei o recurso “resposta automática de férias” para que os interessados se inscrevessem, ou seja, no cartaz constava o email “mundoescolar.digital@gmail.com”, bastava que os interessados enviassem qualquer conteúdo para este email que eles receberiam o *link* do formulário automaticamente. O formulário de avaliação também foi criado por meio da mesma ferramenta, ele foi disponibilizado aos participantes no *blog* do curso de extensão.

As fotos foram tiradas no primeiro dia do curso e não revelam a identidade dos outros participantes. As narrativas foram solicitadas por mim aos participantes no primeiro encontro do curso, nelas os participantes falam sobre suas experiências e relações com as tecnologias, especificamente pensando sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Os diários reflexivos foram escritos em todos os encontros do curso, por mim e pelos outros participantes, ao término de cada encontro, e postados em um *blog* individual em que apenas o participante e eu tínhamos acesso. No entanto, a disponibilização dos diários reflexivos para que outros participantes pudessem ler ficou a critério de cada participante.

As anotações de campo foram escritas por mim durante a realização do curso quando percebia algum aspecto interessante a ser discutido. Da mesma forma, as metáforas foram criadas por mim e surgiram em momentos que refletia sobre a pesquisa e sobre as atividades que desenvolvíamos no curso. São três as metáforas: a primeira foi escrita durante o processo de elaboração do meu projeto de Mestrado; a segunda foi elaborada enquanto planejava o curso de extensão; a terceira foi escrita ao término do curso.

A análise dos textos de campo produzidos pelos participantes e por mim, citados anteriormente, foi feita pelo processo de composição de sentidos sobre os mesmos, processo esse que será explanado na seção que segue.

2.5 Procedimentos para análise dos textos de campo: composição de sentidos

A análise dos textos de campo é realizada nesta pesquisa pela composição de sentidos atribuídos às experiências vividas por nós, participantes do curso de extensão, e que foram, também, narradas nesta dissertação; pois, segundo Connelly e Clandinin (2000, 2006), as nossas histórias contam verdades sobre nós mesmos, como espelhos.

Os textos e materiais construídos no ambiente em que se desenvolve a pesquisa, o campo, são denominados textos de campo. São denominados como tal uma vez que são construídos na relação que pesquisadores e participantes estabelecem uns com os outros. De acordo com Connelly e Clandinin (2000, p. 92): “nós os denominamos textos de campo porque eles são criados, nem encontrados ou descobertos, pelos participantes e pesquisadores como meio de apresentar aspectos da experiência do campo³⁶.”

Os pesquisadores narrativos entendem, portanto, que os textos de campo são mais do que dados porque eles são frutos das experiências dos participantes envolvidos em determinada pesquisa, que são vividos e contados como composições narrativas (CAINE; ESTEFAN; CLANDININ, 2013; CAINE; CLANDININ, 2013).

Sendo assim, os textos de campo da pesquisa são frutos da relação entre os participantes do curso e das atividades realizadas nele; neles constam momentos de dificuldades, dúvidas, questionamentos, e aprendizado dos professores-participantes desta investigação. Eu, também, professor em formação e professor - participante no curso de extensão (re) conto as histórias que vivi juntamente com os outros participantes no contexto do curso.

Escolhi como método de análise dos textos de campo a composição de sentidos, conforme proposto por Ely, Vinz, Anzul e Downing (2001), pois, de acordo com Connelly e Clandinin (2000), esse método de análise nos possibilita refletir sobre quem fomos, quem somos, quem iremos ser, sobre nossas ações, sobre nossas concepções e, ainda, sobre nossos eus.

A composição de sentidos é o processo pelo qual os textos de campo são analisados pela (re) construção e (res) significação das experiências vividas pelos sujeitos quando as contam, recontam, vivem e revivem (ELY; VINZ; ANZUL; DOWNING, 2001).

De acordo com Ely, Vinz, Anzul e Downing (2001) compor sentidos sobre as experiências significa dizer que há uma ressignificação/reconstrução das experiências que os

³⁶ “We call them field texts because they are created, neither found or discovered, by participants and researchers in order to present aspects of field experience.” (CONNELLY; CLANDININ, 2000, p. 92).

sujeitos vivem. Sobretudo, significa dizer que os significados compostos são frutos de uma interação entre as experiências pessoais e profissionais dos participantes da pesquisa e os textos de campo por eles produzidos. No entanto, como os autores afirmam, os significados não aparecem automaticamente dos textos de campo, é preciso que os participantes da pesquisa se envolvam em um processo de (re) escrita, reflexão, ressignificação e reconstrução das histórias que viveram.

Ely, Vinz, Anzul e Downing (2001) afirmam, ainda, que o processo de composição de sentidos é mais produtivo quando os envolvidos na pesquisa se atentam para o que os textos de campo os possibilitam entender e não simplesmente quando se atentam aos textos de campo, nas palavras dos autores: “ao invés de tentar encontrar ou ver significado ‘nos dados’ é muito mais produtivo compor sentido sobre o que os dados podem nos levar a entender.”³⁷ (ELY; VINZ; ANZUL; DOWNING, 2001, p.19).

De acordo com O’Connor (1985 *apud* ELY; VINZ; ANZUL; DOWNING, 2001) o processo de escrever e reescrever sobre o mesmo assunto nos possibilita descobrir novos modos de ver, dizer, e pensar a respeito do que estamos tentando entender. Dessa forma, quando escrevemos e reescrevemos nossas histórias nós criamos possibilidades para descobrir mais sobre nós mesmos e sobre os participantes da nossa pesquisa, ou seja, nós criamos possibilidades para compormos sentidos das nossas experiências.

Conforme Ely, Vinz, Anzul e Downing (2001),

[...] pela escrita, o foco e as ideias são pensados e repensados, e o entendimento do eu do escritor em relação aos dados está, também, em constante reformulação. Nós começamos a nos conhecermos melhor quando lutamos com o que os dados vêm a significar para nós (ELY; VINZ; ANZUL; DOWNING, p. 27)³⁸.

Portanto, sob essa concepção, é possível perceber que o processo de composição de sentidos engloba uma negociação entre os textos de campo e os participantes da pesquisa. Sobretudo, que os textos de campo nos possibilitam compreender quem somos e por que agimos.

Há de se ressaltar, contudo, que a composição de sentidos não se limita ou não está restrita àqueles que estão diretamente envolvidos em uma pesquisa, ou seja, a composição de

³⁷ “Instead of an attempt to *find* or *see* meaning ‘in the data’ it is far more productive to *compose* meaning that the data may lead us to understand.” (ELY; VINZ; ANZUL; DOWNING, 2001, p.19).

³⁸ “Through writing, the focus and ideas are figured and refigured, and the writer’s understanding of self in relation to the data is constantly re-forming as well. We get to know ourselves better as we wrestle with what the data come to mean for us.” (ELY; VINZ; ANZUL; DOWNING, 2001, p.27).

sentidos pode ser feita, também, por exemplo, por aqueles que leem a pesquisa e os textos de campo oriundos dela, de acordo com Ely, Vinz, Anzul e Downing (2001, p. 65):

A versão particular da história situa-se em algum conhecimento parcial, então não podemos dizer que a narrativa reflete a realidade, mas nós podemos dizer que, com o auxílio do leitor, a narrativa produz sentido e cria uma versão da realidade. O leitor participa vicariamente – vivendo na experiência imaginada pela narrativa ao invés de permanecer na periferia³⁹.

Connelly e Clandinin (1994) compreendem esse processo de reconstrução das narrativas, composição de sentidos, e, conseqüentemente, das experiências vividas, como um elemento importante para o sujeito, pois é por meio dele que há a possibilidade de transformação e crescimento do sujeito. Os autores afirmam que nos processos de (re) construção das narrativas das experiências de vida dos sujeitos há uma relação reflexiva entre o viver, o contar, o recontar e o reviver dessas histórias. (CONNELLY; CLANDININ, 1994).

Há, portanto, um processo intrínseco à narrativa de uma experiência que possibilita o sujeito reviver, recontar e, dessa forma, reconstruir e ressignificar suas experiências de vida. Por isso, escolhi adotar este método para analisar as experiências que vivi com os demais participantes do curso de extensão narradas nesta dissertação.

No capítulo seguinte elenco as narrativas e os demais textos de campo produzidos por nós, participantes do curso de extensão, no desenvolvimento da pesquisa narrada nesta dissertação.

³⁹ “The particular version of the story is located in some partial knowledge so we cannot say that narrative reflects a reality but we can say that, with the help of the reader, narrative produces meaning and creates a version of reality. The reader participates vicariously – living in the experience figured through narrative rather than standing on its periphery.” (ELY; VINZ; ANZUL; DOWNING, 2001, P. 65).

III. NARRANDO MINHAS HISTÓRIAS

No presente capítulo, narro o processo de elaboração e realização do curso de extensão sobre letramento digital, denominado “Inserindo o mundo escolar no universo digital”, bem como as experiências vividas durante o curso juntamente com os outros participantes da pesquisa. Para tanto, traço um percurso histórico das experiências que vivi com os demais participantes do curso elencando, frequentemente, nossas perspectivas e compondo sentido sobre as mesmas. Inicio narrando o processo de elaboração do curso, em seguida apresento os participantes da pesquisa e, logo após, narro algumas das experiências que vivemos durante o curso de extensão.

3.1 “Preparando o campo”

Nesta seção, narro o processo de elaboração do curso de extensão. Especificamente, inicio narrando o processo de elaboração do plano de curso, que tem como tema “As várias versões do curso”; em seguida, relato a escolha do público-alvo do curso, com o tema “Acertando o alvo”; e, logo após, narro o processo de elaboração dos planos de aula para o curso, que tem como tema “Quem é o aprendiz?”.

“As várias versões do curso”

A princípio, planejei o curso com duração de três meses, aproximadamente, a ser ministrado em uma universidade pública na cidade de Uberlândia, com encontros semanais, tendo como público-alvo professores de escola pública. Na primeira versão do curso, a seguir, tinha como objetivo geral criar um espaço de prática para que os professores participantes da pesquisa pudessem se inteirar das possibilidades de ensino e aprendizagem de línguas por meio de tecnologias digitais e como objetivos específicos intencionava apresentar algumas plataformas e métodos *online* de ensino que pudessem contribuir para suas práticas cotidianas e, ainda, proporcionar um espaço para criação de práticas e métodos de ensino por meio de tecnologias digitais.

Objetivo Geral

Proporcionar um espaço de prática pedagógica no que se refere a utilização das novas tecnologias ao ensino a professores em serviço de escolas públicas da cidade de Uberlândia e região.

Objetivos Específicos

- Apresentar plataformas e métodos online que podem ser utilizados como meio de ensino nas escolas.
- Discutir a respeito da viabilidade de inserção das novas tecnologias ao ensino.
- Proporcionar um espaço de criação e prática de métodos, valendo-se do uso das novas tecnologias, para que os professores em serviço possam utilizá-los em sala de aula.

Metodologia

- Oficinas
- Aulas expositivas-dialogadas.
- Seminários

Metas / Ações

- Criar uma comunidade de professores digitalmente letrados que sejam capazes de utilizar grande parte das ferramentas online disponíveis em suas aulas do dia a dia.
- Contribuir para a desmitificação de que os novos métodos e as novas tecnologias ligadas ao ensino devem sobrepor-se aos "velhos" métodos e às "velhas" tecnologias.

Cronograma de Execução

- Encontro 1 – Apresentação do Curso de Extensão, do professor-pesquisador e dos professores-participantes.
- Encontro 2 – Seminário (Apresentação dos sites mais conhecidos e utilizados)
- Encontro 3 – Seminário (Apresentação dos sites mais conhecidos e utilizados)
- Encontro 4 - Seminário (Apresentação de sites gratuitos que podem ser usados pelo professor na sala de aula).
- Encontro 5 - Seminário (Apresentação de sites usados para aprendizagem de línguas)
- Encontro 6 – Oficina de criação (plataformas, métodos e atividades usando as novas tecnologias)
- Encontro 7 – Oficina de criação (plataformas, métodos e atividades usando as novas tecnologias)
- Encontro 8 – Oficina de criação (plataformas, métodos e atividades usando as novas tecnologias)
- Encontro 9 – Oficina de criação (plataformas, métodos e atividades usando as novas tecnologias)
- Encontro 10 – Oficina de criação (plataformas, métodos e atividades usando as novas tecnologias)

Figura 4: Primeira proposta do curso de extensão

Fonte: Esboço de proposta para o curso de extensão (Novembro de 2011)

Eu entendia que um espaço de prática com relação ao uso de tecnologias digitais para ensino e aprendizagem de línguas era importante para que os participantes aprendessem pela prática, por isso, objetivei criar um espaço de criação e prática de métodos de ensino. Além disso, eu acreditava ser relevante trazer algumas discussões teóricas que embasassem nossas atividades, por partir do pressuposto que poderiam surgir algumas concepções que precisassem ser discutidas com relação às tecnologias digitais, por isso, propus como metodologia: oficinas, aulas expositivas-dialogadas e seminários.

Algumas das concepções que eu acreditava serem importantes de serem discutidas, postas nas minhas Metas/ Ações para o curso, por exemplo, relacionavam-se à importância que é atribuída às tecnologias digitais, como salvadoras do ensino, e, também, às críticas relacionadas aos métodos mais antigos de ensino, como métodos não mais eficazes e ultrapassados.

No decorrer da elaboração da primeira versão do curso, eu me deparei com o problema do seu desenho, pois intencionava criar um espaço de prática e de participação ativa dos participantes do curso, mas o cronograma de execução que havia elaborado não condizia com essa proposta. Em razão disso, pelos seminários, a participação seria ativa apenas do grupo que apresentasse determinados ambientes *online*, mas os demais participantes do grupo seriam como espectadores. Além disso, eu trazia a sugestão de grande parte das atividades a serem desenvolvidas no curso, o que fazia com que a participação dos participantes fosse passiva e não ativa como planejava e, também, eu propunha a criação de métodos de ensino, o que não era meu objetivo com o curso.

Na época de planejamento do curso, foram muitas as inquietações e questionamentos oriundos da minha inexperiência enquanto docente e pesquisador, o que, conseqüentemente, culminou em algumas versões do curso de extensão e algumas mudanças de percurso. Uma das mudanças necessárias, por exemplo, foi a do público-alvo ao qual destinaria o curso, a princípio seria destinado a professores em serviço de escolas públicas. No entanto, o público-alvo do curso foi professores em formação e egressos do curso de Letras, como será explicado nas seções seguintes.

Precisei modificar a primeira versão do curso porque minha proposta não se adequava ao público que almejava, professores em formação do curso de Letras, ou não apresentava a esse público claramente o que eu pretendia com o curso. Algumas dessas inadequações deviam-se ao meu olhar de pesquisador iniciante, que direcionava o curso para meus objetivos de pesquisa e não para as necessidades dos participantes do curso e, também, à minha inexperiência em elaborar e ministrar um curso de extensão. Além do mais, eu apresentava uma proposta com uma linguagem muito acadêmica e não didática, o que não se adequava ao gênero de um cartaz de divulgação de curso, por exemplo.

Durante esse processo de elaboração do curso, eu caminhei diversas vezes por um caminho diferente do qual me levaria aonde eu queria chegar, pois entendia que queria ensinar os participantes a usar algumas ferramentas como PowerPoint, Twiddla, Prezi, entre outras para que nós fôssemos aptos a elaborar aulas e atividades usando essas ferramentas, mas não sabia como passar para o papel. Na primeira versão da minha elaboração, posta no início deste capítulo, propunha oficinas de criação de plataformas-ferramentas de ensino, o que na realidade não era meu objetivo, pois essa é uma função de técnicos e programadores de plataformas e não, necessariamente, de professores.

Assim, o objetivo “Proporcionar um espaço de criação e prática de métodos, valendo-se do uso das novas tecnologias, para que os professores em serviço possam utilizá-los em

sala de aula” trazia consigo essa inadequação, que só percebi após conversas com minha orientadora. Então, após refletir sobre a inadequação deste objetivo, elaborei uma nova versão do planejamento do curso (Figura 5), que também não apresentava de fato qual era meu objetivo com ele e com as atividades que desenvolveríamos nele.

<p>Objetivo Geral</p> <p>Proporcionar um espaço de prática pedagógica no que se refere a utilização das novas tecnologias ao ensino a professores em serviço de escolas públicas da cidade de Uberlândia e região.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar ferramentas e instrumentos online que podem ser utilizados como meio de ensino nas escolas. - Discutir a respeito da viabilidade de inserção das novas tecnologias ao ensino. - Analisar as possibilidades de ensino através do uso de ferramentas online como Twitter, Twiddla, Orkut, Facebook, You tube, Vimeo, dentre outras. - Proporcionar um espaço de criação de instrumentos e ferramentas, valendo-se do uso das novas tecnologias, para que os professores em serviço possam utilizá-los em sala de aula. <p>Metodologia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oficinas - Aulas expositivas-dialogadas. - Seminários <p>Cronograma de Execução</p> <p>Serão 10 encontros com a carga horária de 4 horas cada um, dispostos nas seguintes datas:</p> <p>Encontro 1 (07/03/2011)– Apresentação do Curso de Extensão, do professor-pesquisador e dos professores-participantes e levantamento de necessidades (sugestões de tópicos e ferramentas a serem trabalhadas, sugeridas pelos participantes).</p> <p>Encontro 2 (14/03/2011)– Seminário (Apresentação dos ambientes online mais conhecidos e utilizados)</p> <p>Encontro 3 (21/03/2011)– Seminário (Apresentação dos ambientes online mais conhecidos e utilizados)</p> <p>Encontro 4 (28/03/2011)– Seminário (Apresentação de sites gratuitos que podem ser usados pelo professor na sala de aula).</p> <p>Encontro 5 (04/04/2011) - Avaliação</p> <p>Encontro 6 (11/04/2011)– Oficina de criação (ferramentas, instrumentos e atividades online)</p> <p>Encontro 7 (18/04/2011) – Oficina de criação(ferramentas, instrumentos e atividades online)</p> <p>Encontro 8 (25/04/2011) – Oficina de criação (ferramentas, instrumentos e atividades online)</p> <p>Encontro 9 (02/05/2011)– Oficina de criação (ferramentas, instrumentos e atividades online)</p> <p>Encontro 10 (09/05/2011)– Avaliação</p>
--

Figura 5: Segunda proposta do curso de extensão

Fonte: Esboço de proposta para o curso de extensão (novembro de 2011)

A inadequação da minha segunda proposta do curso de extensão referia-se, novamente, ao meu entendimento equivocado sobre o que eu pretendia realizar no curso e como eu apresentava isso na minha proposta. Nessa segunda versão, eu propunha a criação de instrumentos e ferramentas digitais que pudessem ser usadas no ensino. Mais uma vez, este não era meu objetivo com o curso, pois eu não pretendia nem mesmo sabia como criar instrumentos e ferramentas de ensino.

O entendimento de minhas inadequações nas propostas do curso não foi fácil nem sem conflito, pois para mim estava claro o que eu queria, mas não estava claro quando eu

apresentava a proposta para minha orientadora e colegas do grupo de estudo. Eu pensava “mas eu tenho certeza do que eu quero fazer, por que minha orientadora afirma que eu não sei? É simples, eu quero ensinar os professores a usarem as tecnologias do computador em suas aulas.” (Anotações do pesquisador, outubro de 2011).

Em um determinado momento, eu e minha orientadora percebemos que eu precisava deixar o plano do curso “de lado” por um tempo, para que eu olhasse para ele de outra forma, uma vez que eu parecia ‘cego’ em relação a alguns aspectos. Esse tempo não foi longo, apenas seis dias, mas foi importante para mim porque entendi de fato como deveria apresentar a proposta aos interessados em participar e, até mesmo, para que eu entendesse a diferença entre minhas propostas. Hoje, eu percebo que, se apresentasse a proposta como estava, os participantes pensariam que iriam aprender a criar ferramentas e plataformas *online*. Na versão final do curso a seguir é possível perceber como meu objetivo ficou claro e expressava, de fato, qual era meu objetivo com o curso.

Objetivo Geral

Proporcionar um espaço de prática pedagógica no que se refere a utilização das novas tecnologias ao ensino a professores pré e em serviço vinculados à rede de ensino da cidade de Uberlândia e região.

Objetivos Específicos

- Apresentar ferramentas e instrumentos online que podem ser utilizados como meio de ensino nas escolas.
- Discutir a respeito da viabilidade de inserção das novas tecnologias ao ensino.
- Analisar as possibilidades de ensino através do uso de ferramentas online como Twitter, Twiddla, Orkut, Facebook, You tube, Vimeo, dentre outras.
- Proporcionar um espaço de criação de atividades e planos de aula, valendo-se do uso das novas tecnologias, para que os professores possam utilizá-los em sala de aula.

Metodologia

- Oficinas
- Aulas expositivas-dialogadas.
- Seminários

Cronograma de Execução

Serão 10 encontros com a carga horária de 4 horas cada um, dispostos nas seguintes datas:

Encontro 1 (07/03/2011)– Apresentação do Curso de Extensão, do professor-pesquisador e dos professores-participantes e levantamento de necessidades (sugestões de tópicos a serem trabalhados e ferramentas a serem apresentadas sugeridas pelos participantes).

Encontro 2 (14/03/2011)– Apresentação de seminário pelos participantes dos ambientes online mais conhecidos e utilizados

Encontro 3 (21/03/2011)– Apresentação de seminário pelos participantes dos ambientes online mais conhecidos e utilizados

Encontro 4 (28/03/2011)- Apresentação de seminário pelos participantes de sites gratuitos que podem ser usados pelo professor na sala de aula

Encontro 5 (04/04/2011) - Avaliação

Encontro 6 (11/04/2011) – Oficina de criação de atividades online

Encontro 7 (18/04/2011) – Oficina de criação de atividades online

Encontro 8 (25/04/2011) – Oficina de criação de atividades online

Encontro 9 (02/05/2011)– Oficina de criação de atividades online

Encontro 10 (09/05/2011)– Avaliação

Figura 6: Plano final do curso de extensão

Fonte: Proposta final para o curso de extensão (março de 2012)

Hoje, repensando sobre esse processo de planejamento e elaboração do curso de extensão, percebo que ministrar um curso de extensão requer o conhecimento prático sobre as etapas a serem seguidas na execução de um curso como, por exemplo, o estabelecimento dos objetivos do curso e de cada atividade que será desenvolvida nele e o estabelecimento de metas e ações para o mesmo.

Ademais, ministrar um curso de extensão sobre ensino e aprendizagem de línguas por meio de tecnologias requer uma reflexão sobre as concepções de língua dos participantes, pois, na verdade, no final do curso e das atividades que são desenvolvidas, serão nossas concepções que irão guiar nossas ações e práticas, dentro e fora da sala de aula.

Clandinin e Connelly (2011) afirmam que são nossas próprias histórias e conhecimentos que nos guiam em nossas investigações, no entanto, quando eu propus a criação de métodos de ensino, na primeira proposta do curso de extensão, por exemplo, eu não tinha o conhecimento prático, pessoal e profissional para fazê-lo.

Essa experiência me ensinou que elaborar um curso de extensão pode demandar bastante tempo, caso não tenhamos nossos objetivos claros em nossas mentes e caso não tenhamos o conhecimento prático dos caminhos a serem seguidos. No meu caso, eu não tinha o conhecimento prático sobre todo o processo de planejamento e execução de um curso de extensão.

A minha inexperiência como docente e como ministrante de um curso dificultou esse processo, pois eu me questionava sobre como desenvolver algumas atividades e como ministrar aulas a professores em serviço e em formação que já ministravam aulas e que eram mais experientes que eu. Eu me questionava pelo fato de ter pouca experiência em sala de aula, embora fosse aluno de pós-Graduação, recém-graduado e em processo de obtenção de título de mestre.

Além disso, indagava-me como eu iria ministrar aula aos professores sem parecer arrogante, prepotente e fazer com que os professores entendessem minha proposta sem pensarem que queria lhes ensinar como deveriam trabalhar, pois eu tinha o desejo de aprender com eles, no que se refere às práticas de sala aula.

Essa experiência me mostrou que planejar, elaborar e ministrar um curso de extensão é conhecer os caminhos aos poucos. É dar um passo de cada vez, é tropeçar às vezes, e assim seguir em frente para aprender o caminho a ser seguido, as direções a serem tomadas para chegarmos aonde objetivamos.

“Acertando o alvo”

Como citei na seção anterior, meu público-alvo inicial eram professores em serviço de escolas públicas, embora a participação no curso fosse aberta, também, a professores em formação do curso de Letras. Eu desejava trabalhar com esse público por acreditar que os professores de escola pública necessitavam de um apoio maior pelo fato de o sistema educacional público apresentar ainda algumas deficiências.

No que concerne ao uso e disponibilização de tecnologias digitais nas escolas públicas, por exemplo, partilho do mesmo entendimento de Silva (2013) quando afirma que os laboratórios de informática e de línguas são encontrados com mais facilidade em universidades e escolas de idiomas, devido ao alto custo para a montagem e manutenção dos mesmos; por isso, eu acreditava que os professores de escola pública precisavam de apoio maior do que professores de outras instituições. Além disso, eu considerava o fato de muitos receberem um salário insatisfatório, o que os motiva a trabalhar em mais de um emprego, e o fato de muitos não poderem fazer especializações por terem seus horários tomados por aulas, em alguns casos, em mais de uma escola.

A intenção de dar aulas para professores reflete meu desejo e, talvez, até mesmo, certa ousadia em querer ensinar profissionais que possuíam mais experiência do que eu algo que eu acreditava que eles não sabiam. Talvez esse meu desejo advenha de uma vontade de provar para mim mesmo que eu era capaz de ensinar, pois, como aprendi autonomamente a usar as tecnologias digitais, acreditava que era capaz de ensinar-lhes algo que eles não sabiam. No entanto, eu considerava que saber usar as tecnologias digitais não é equivalente a saber usar as tecnologias digitais para ensino e aprendizagem de línguas, por isso, eu esperava aprender com eles como dar aulas usando TDICs.

A minha intenção de dar aulas apenas para professores de escola pública refletia, também, meu entendimento ingênuo de que apenas as escolas públicas necessitam de apoio no que se refere à aprendizagem de possibilidades de ensino e aprendizagem de línguas por meio de tecnologias digitais, pois não é a simples disponibilidade de computadores ou a disponibilidade de equipamentos que garante o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, embora a disponibilidade de recursos possa facilitar e viabilizar o desenvolvimento de novas práticas de ensino e aprendizagem.

Eu havia almejado, também, como público-alvo, professores em formação, alunos de Graduação do curso de Letras, por perceber uma carência nos cursos de formação em termos de oportunidades práticas de aprendizagem sobre possibilidades de ensino e aprendizagem de

línguas por meio de tecnologias digitais. Pensei que, como iria desenvolver um curso sobre letramento digital, poderia disponibilizá-lo também aos meus pares, já que planejava que fosse útil para eles também.

Além do mais, eu me graduei em Letras e percebi que o meu curso, que habilita professores a darem aulas de línguas estrangeiras, não possui em sua grade curricular disciplinas obrigatórias com ensino focalizado em uma formação de professores para ensinar e aprende línguas por meio de tecnologias.

Como os cursos de formação de professores de línguas habilitam professores a formarem cidadãos aptos a se inserirem nas mais diversas áreas e práticas sociais, eu acreditava ser imprescindível que lhes fossem oferecidas oportunidades de formação relacionadas ao ensino e aprendizagem por meio de tecnologias digitais, pois oferecer essa oportunidade de formação poderia contribuir para o desenvolvimento de letramento digital e, também, crítico desses profissionais.

Também pensei nesse público porque, se nossos professores não são formados ou preparados para lidar com as tecnologias digitais, pode ser que eles não se sintam aptos a ensinar seus alunos a lidarem com elas. Então, planejava contribuir, mesmo que minimamente e em pequena escala, com a formação de alguns desses profissionais propondo o curso de extensão descrito nesta pesquisa.

Enquanto refletia sobre quem seria, de fato, o público-alvo do curso, eu me questionava se os participantes escolhidos entenderiam minhas propostas e minhas ações devido à minha inexperiência como docente. Eu intencionava contribuir para a formação docente, em relação às habilidades de uso de tecnologia para ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, dos professores de escola pública de alguma forma, mas eu tinha ciência de que, no que se refere à prática docente, eles tinham muito mais experiência do que eu poderia ter.

Ademais, a faixa etária desses participantes era superior à minha, o que poderia nos causar algum desconforto. Até mesmo em relação aos professores em formação que poderiam participar do curso, eu me questionava sobre a questão da prática docente porque alguns deles, provavelmente, poderiam já atuar como professores.

Portanto, ao refletir sobre essas questões, minha orientadora e eu decidimos direcionar o curso a professores em formação, embora professores de escola pública fossem, eventualmente, aceitos. Essa decisão foi importante para que o olhar dos participantes e, também, o meu olhar em relação às minhas práticas docentes fossem coerentes com o meu conhecimento prático-profissional sobre a docência, pois essa escolha nos permitiria refletir

sobre nossas atitudes e práticas de ensino sob uma perspectiva semelhante, uma vez que estávamos vivenciando contextos e momentos comuns de formação docente.

E assim fizemos, direcionamos o curso a professores em formação e egressos do curso de Letras. Como poderá ser observado na apresentação dos participantes da pesquisa, há um participante que não é professor em formação, mas professor de uma escola pública. Esse participante foi escolhido, porque, no formulário de inscrição, não ficou claro que o curso não se destinava a professores de escola pública e, também, porque eu não percebi que se tratava de um professor em serviço.

Ressalto que ter esse participante no curso e na pesquisa foi importante para a composição de sentidos das experiências que vivemos no curso, pois, pela troca de experiências entre professores em formação e em serviço, eu aprendi que são nossas experiências prático-profissionais e pessoais que guiam nossas práticas docentes para ensino e aprendizagem de línguas, com ou sem tecnologia.

“Quem é o aprendiz?”

Durante minha formação do curso de Letras, fui rodeado por uma grande quantidade de informação, teorias de ensino e de aprendizagem, questionamentos sobre as práticas de sala de aula de professores, questionamentos sobre os papéis exercidos pelos alunos, professores e Estado; questionamentos sobre as abordagens teórico-metodológicas para ensino e aprendizagem, e muitos outros questionamentos.

Ante esses vários questionamentos eu me posicionei, muitas vezes, como o professor que gostaria de ser diferente, gostaria de fazer diferente daqueles profissionais que eram criticados, ou que adotavam abordagens tidas como inadequadas. Nos congressos e disciplinas que participei eu estava sempre lá, disposto a aprender mais sobre o que não fazer em sala de aula para que meu objetivo de fazer diferente fosse alcançado. Mas faltava algo na minha formação que me impossibilitava de fazer o diferente, a prática docente. Como eu poderia fazer diferente se eu não ministrava aulas, se não tinha a prática?

Eu sentia essa falta, mas por diversos motivos eu não pude ter essa prática até o último semestre da Graduação. Nesse último semestre eu pude me dedicar integralmente à faculdade e, finalmente, tentar ser ou fazer a diferença que sempre quis, no que se refere às práticas de ensino como professor.

O último semestre da minha Graduação fora reservado na grade horária do curso, pela

coordenação do curso, às disciplinas de Prática de Ensino, momento em que pude ir a campo e colocar em prática muitas das teorias, métodos e atividades a que fui exposto durante toda minha formação como professor. As experiências que vivi nessas disciplinas foram muito importantes para mim, pois, no decorrer delas, pude discutir sobre alguns métodos de ensino e aprendizagem e sobre como me posicionaria como profissional ante a eles.

Nos momentos em que pude aliar a minha prática de sala de aula com as teorias e informações que tive contato durante o curso, eu percebi quão importante é, por exemplo, estabelecer objetivos para nossas aulas e mostrar para os nossos alunos, para eles saberem o que pretendemos com nossas aulas; o quanto é importante nos atentarmos para nossa própria prática, pois, por vezes, podemos repetir as mesmas práticas que criticamos durante toda nossa formação, práticas que entedemos como inadequadas e que não concordamos (práticas de ensino, avaliação, correção e outras); além de outras questões que percebi somente quando aliei teoria e prática.

Nos momentos de prática eu me vi, frequentemente, como o aluno que estava pronto a aprender o que é ser professor, embora eu fosse o professor na sala de aula. Os orientadores das disciplinas de prática de ensino foram, para mim, certamente, excepcionais, pois me permitiram ser o professor das salas de aula para que, posteriormente, discutíssemos sobre as minhas práticas e como elas poderiam ser modificadas, caso fosse identificada alguma prática inadequada.

No entanto, embora eu tenha tido esses orientadores nas disciplinas, eu percebo que meus maiores aprendizados ocorreram quando olhei para minhas práticas de sala de aula, de ensino, e, a partir delas, associei às várias teorias que havia aprendido. As disciplinas de prática foram importantes para minha formação, mas me parece que, por terem sido em momentos estanques, finais e curtos, não foram o bastante para que eu analisasse minha prática mais profundamente.

Assim sendo, enquanto elaborava os planos de aula e as atividades do curso de extensão, eu tinha o cuidado de pensar como cada encontro poderia ser relevante para os participantes e, também, para mim. O curso de extensão foi motivado, em grande parte, por uma necessidade que senti de contribuir para a formação docente dos alunos do curso de Letras, no qual eu também me formei, em relação ao uso de TDICs para ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. No entanto, o processo de pensar sobre o planejamento do curso e dos planos de aula para o curso não foi tarefa simples para mim, um professor recém-graduado, como pode ser visto na narrativa que criei a partir de minhas lembranças desse processo.

Bom, agora tenho que elaborar todos os planos de aula do curso. Minha orientadora me falou que quer ver todos eles prontos, antes do curso começar! Mas, por onde começar? Como fazer um plano de aula? O que colocar nele? Não sei muito bem o que fazer, preciso pensar sobre isso.

Ah, eu estudei sobre isso nas disciplinas de Prática de Ensino na Graduação e até ministrei algumas aulas. Eu ministrei aulas nas disciplinas de prática de ensino de Língua Portuguesa, de Língua Inglesa e de Literatura e me envolvi bastante. Ah, eu lembro que sempre estudava os conteúdos sobre os quais daria aula com alguns dias de antecedência e, até mesmo, no próprio dia das aulas, afinal de contas eu queria estar pronto e mostrar para os alunos e para os professores das disciplinas que eu sabia o que estava ensinando e que havia estudado o conteúdo.

Recordo-me, também, que eu ficava muito nervoso porque sabia que estava sendo avaliado pelos meus professores, mas, normalmente, não deixava isso transparecer. Nessas disciplinas eu obtive excelentes notas e fui muito elogiado pelos professores porque me engajei bastante e, acredito eu, isso podia ser percebido pelos professores, portanto, tenho que me engajar na elaboração desse curso também.

Certa vez, na disciplina de prática de ensino de Língua Inglesa, eu fui surpreendido por minha professora quando me disse que eu tinha sido um dos melhores alunos do grupo. Fiquei surpreendido porque eu acreditava não ser proficiente em Língua Inglesa como meus colegas e não possuía a prática de sala de aula que a maioria deles possuía. No entanto, conforme minha professora afirmou, eu fui o que mais me engajei e desenvolvi durante a disciplina, o que é muito importante para a docência: engajamento e comprometimento. Sendo assim, preciso me comprometer e me engajar nesse curso também. Na prática de ensino eu elaborava os planos de aula e enviava para minha professora antes de todas as aulas para que ela me auxiliasse em suas elaborações, algumas vezes eu precisava refazê-los ou adequá-los ao público e ao conteúdo que iria ministrar, mas nesse curso vou tentar fazer isso sozinho, afinal de contas já sou formado.

Como eu não tinha sido professor de Inglês anteriormente a essa disciplina, eu, frequentemente, pesquisava na internet sobre o conteúdo que iria ministrar e sobre algumas atividades que poderia desenvolver, além disso, eu me lembrava das aulas de línguas que havia tido no curso de Letras e, por vezes, adaptava à aula que iria ministrar... vou fazer o mesmo para elaborar esse curso.

Lembro-me que, com relação ao meu comportamento em sala de aula como professor, eu tinha em mente alguns modelos de professor que queria ser e outros que não gostaria de ser. Por exemplo, eu não queria ser um professor incoerente que exigia dos alunos além do que eu havia ensinado ou os auxiliado a conhecer; em contrapartida, eu queria ser sempre o professor presente que estava ali para auxiliar os alunos em suas necessidades específicas. Acredito que hoje, nesse curso, eu possa ser um pouco diferente e deixar meus alunos serem um pouco mais autônomos e os auxiliar para que busquem novos conhecimentos de suas próprias casas (Narrativa criada a partir de minhas lembranças sobre minhas experiências nas disciplinas de Prática de Ensino, janeiro de 2014).

A partir de minhas experiências nas disciplinas de prática de ensino, decidi usar os planos de aula dessas disciplinas como modelos para criar os planos para o curso de extensão:

Vou usar os planos de aula que usei na disciplina Prática de Ensino de Língua Inglesa como modelo, eles vão me ajudar a elaborar os planos de aula para o curso. Devo pensar em objetivos para cada aula, uma dica é completar a frase “Ao final da aula os alunos devem ser capazes de...”.

Em seguida preciso pensar sobre o que faremos na aula. Talvez seja interessante escrever passo-a-passo o que vamos fazer como, por exemplo, apresentar o curso de extensão, depois criar o blog, depois fazer a avaliação e assim por diante. Ah, tenho que estabelecer alguma avaliação para cada aula, afinal de contas preciso saber se as atividades e métodos da aula propiciaram a oportunidade para os alunos aprenderem.

Eu quero contribuir para que os participantes entendam a proposta do curso e assim sejam tocados com a ideia de que o uso crítico e adequado de tecnologias digitais pode melhorar suas práticas de ensino cotidianas, mas que exercemos um papel fundamental nesse contexto das tecnologias para ensino e aprendizagem de línguas. Assim, acredito que um pouco de teoria é importante para as nossas discussões no curso, então tenho que buscar autores que discutam sobre os papéis dos professores na sociedade atualmente e sobre ensino e aprendizagem de línguas por meio de tecnologias digitais. Ah, devo, também, buscar autores que discutam sobre o uso crítico de tecnologias para fins diversos. Tenho que ler muito.

Acredito que podemos discutir sobre essas questões por meio de alguns vídeos interessantes que conheço do Youtube, mas quais? Hum, talvez o vídeo “A menina que calou o mundo em 5 minutos” possa ser um bom vídeo para discutirmos sobre o alcance das tecnologias digitais; “O maravilhoso mundo do Twitter” e “Segurança na internet” podem ser interessantes para discutirmos sobre com quem e quais informações compartilhamos sobre nossas vidas; “Diversity video” pode ser importante para discutirmos sobre o respeito às diferenças e “Quer ser meu amigo?” pode contribuir para refletirmos sobre a forma pela qual nos comportamos na internet, vivendo vidas online, e a forma pela qual nos comportamos na nossa vida real, vivendo vidas não virtuais.

E quais ferramentas e plataformas podem contribuir para as práticas de sala de aula dos participantes?

Talvez seja importante apresentar ferramentas e sites como, por exemplo, o Facebook para discutirmos sobre a importância de conversarmos com nossos alunos sobre segurança na internet pelo fato de muitas pessoas usarem as tecnologias para roubar e enganar outras pessoas e, também, já que vamos desenvolver atividades usando imagens do Google, acredito que seja importante discutirmos sobre as questões dos direitos autorais. Conheço algumas ferramentas e sites como o Universe; Tribus; MySpace; Formspring; LinkedIn, Podomatic; Odeo; Blogger; Wordpress; Wikispaces; Wetpaint; Teachertube; Twitter; Pics4learning e, também, o Flickr. Vou inseri-las nos planos de aula e, quando começar o curso, posso pedir outras sugestões aos participantes. (Narrativa criada a partir de minhas lembranças sobre o processo de elaboração dos planos de aula, novembro de 2013).

E assim pensei sobre os assuntos que poderíamos tratar em cada aula e sobre as ferramentas e *sites* que poderíamos visitar, considerando a relevância para os participantes e para os alunos dos participantes.

No plano de aula do primeiro encontro a seguir, por exemplo, eu propus que discutíssemos sobre o papel do professor no contexto das tecnologias digitais a partir de uma entrevista feita com educador Rubem Azevedo Alves. Eu pensei em propor uma discussão a partir desse vídeo porque acreditava ser importante discutir com os participantes que o nosso papel como professores é fundamental na Educação de nossos alunos, tanto porque eles estão inseridos em um novo contexto, digital, quanto porque podem não saber como lidar com a quantidade de recursos e informações que eles têm acesso de suas próprias casas.

Nesse encontro, eu planejei propor algumas discussões para que refletíssemos sobre nossas concepções de ensino e aprendizagem por meio de tecnologias digitais, sobre o uso de ferramentas e plataformas *online* na sala de aula, sobre o papel dos cursos de formação de professores de línguas na formação de seus alunos para ensino e aprendizagem mediados por tecnologia e, ainda, sobre o papel do professor no contexto das tecnologias digitais.

Pensei discutir sobre esses temas porque durante minha formação no curso de Letras eu ouvi, frequentemente, alguns discursos, proferidos por professores e por alunos, a favor e contra o uso delas para ensino e aprendizagem. Alguns desses alunos e professores argumentavam que as tecnologias podem melhorar nossas práticas de sala de aula, outros afirmavam que elas não são a salvação para o ensino, outros acreditavam que elas podem causar uma revolução nos modos de ensino e aprendizagem, outros afirmavam que as tecnologias são apenas mais uma ferramenta que pode ser usada para ensino e aprendizagem, etc.

Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o Curso de Extensão, o pesquisador e os participantes. • Pedir sugestões de tópicos a serem trabalhados e ferramentas a serem apresentadas aos participantes. • Criar o blog para postagem das atividades que desenvolvermos e dos diários reflexivos
Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • O uso de ferramentas online e plataformas na sala de aula • Concepções de ensino e aprendizado mediado por tecnologia • O papel dos cursos de formação de professores de línguas na formação de seus alunos para ensino e aprendizagem mediados por tecnologia • O papel do professor no contexto das tecnologias

Procedimentos de Ensino
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do pesquisado e do curso de extensão, bem como seus objetivos; • Apresentação dos participantes; • Criação de “logins” para uso dos computadores. (solicitar os e-mails de cada um); • Criação de um site, blog, para postarmos nossas atividades feitas (universodigital.posterous.com); • Discussão sobre o uso de tecnologia na sala de aula a partir do vídeo “O papel do professor” de Rubem Alves (http://www.youtube.com/watch?v=_OsYdePR1IU&feature=youtu.be); • Sugestões de ferramentas a serem apresentadas no curso; • Escrita de narrativas, pelos participantes, sobre suas relações com as tecnologias e internet. (mostrar minha narrativa primeiro); • Divisão dos participantes em grupos para que apresentem algumas ferramentas no próximo encontro.
Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Diário sobre a relação dos participantes com a tecnologia, internet.

Figura 7: Plano de aula do primeiro encontro

Fonte: Plano de aula do curso de extensão (novembro de 2012)

Em cada plano de aula dos encontros eu inseri textos teóricos que entendia serem importantes para nossas atividades, como bibliografia. No plano de aula do segundo encontro a seguir, por exemplo, eu propus como discussão o texto “Novas tecnologias e mediação pedagógica” de Maseto (2000). Ademais, propus que, após cada apresentação de um ambiente *online*, todo o grupo pensasse sobre a viabilidade, limitações e possibilidades de uso dos ambientes apresentados pelos colegas.

Nesse encontro eu planejei, também, que discutíssemos sobre as concepções de ensino e aprendizagem de línguas por meio das TDICs a partir das apresentações das ferramentas e *sites* que nós escolhemos conhecer. Além disso, eu planejei discutir sobre as experiências dos participantes em preparar e apresentar as ferramentas/*sites* escolhidos para que repensássemos sobre as nossas práticas de ensino e aprendizagem por meio dessas tecnologias.

Propus essas atividades porque esperava que os professores-participantes do curso refletissem sobre os processos de elaboração das atividades para que discutíssemos sobre como nossas práticas de ensino e aprendizagem por meio de TDICs poderiam contribuir para nossas práticas de ensino na sala de aula.

Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de seminário pelos participantes dos ambientes online mais conhecidos e utilizados pelos alunos para diversão/estudo (sugestões: Orkut, Twitter, Facebook, You tube, Livemocha etc.). 	
Divisão de duplas para oficinas:	
Dupla 1- www.livemocha.com	Dupla 4- Software de pronúncia
Dupla 2- www.interpals.net	Dupla 5- www.facebook.com
Dupla 3- www.teachertube.com	Dupla 6- www.voki.com
<ul style="list-style-type: none"> • Discussão sobre algumas possibilidades de uso das ferramentas e ambientes online, apresentados em nossos encontros, para ensino e aprendizagem de línguas. 	
Conteúdos	
<ul style="list-style-type: none"> • O uso de ferramentas online e plataformas na sala de aula para ensino e aprendizagem de línguas • Concepções de ensino e aprendizado mediado por tecnologia • O papel do professor no contexto das tecnologias 	
Procedimentos de Ensino	
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação pelos grupos de algumas ferramentas e ambientes online que podem ser usadas para ensino e aprendizagem de línguas; • Discussão sobre a utilização desses ambientes e ferramentas na sala de aula; • Discussão sobre o uso de tecnologia na sala de aula a partir do vídeo “O papel do professor” Rubem Alves. 	
Avaliação	
<ul style="list-style-type: none"> • Diário sobre as experiências dos participantes ao apresentar o seminário e utilizar as ferramentas. 	

Figura 8: Plano de aula do segundo encontro

Fonte: Plano de aula do curso de extensão (novembro de 2012)

No terceiro encontro, eu planejei que discutíssemos sobre o artigo *It is not just a tool* para que refletíssemos sobre a maneira pela qual entendemos o computador e sobre as possibilidades de ensino e aprendizagem por meio dele. Planejei, também, que os participantes elaborassem e apresentassem aos demais participantes uma atividade usando uma das ferramentas e *sites* que vimos no curso, como pode ser visto na Figura 9:

Objetivos
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação de seminário pelos participantes de ferramentas e sites que podem ser usados pelo professor na sala de aula (Voki e Blogger; word) • Elaboração de atividades usando uma das ferramentas e sites que vimos nos nossos encontros • Reflexão sobre o uso de computador e internet na sala de aula
Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> • Uso de computador e internet na sala de aula • Concepções e ensino e aprendizagem por meio de tecnologias • Concepções sobre computador e internet como recursos de ensino e aprendizagem
Procedimentos de Ensino
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do plano de aula e discussão da necessidade de elaborar um plano de aula; • Apresentação do grupo 5 de um ambiente online; • Levantamento e discussão sobre a utilização de blog como ambiente de ensino e aprendizagem, como comunidade de prática. (Discutir a partir do nosso blog no posterous); • Discussão sobre as concepções de ensino e aprendizagem mediados por tecnologias; • Discussão do artigo "It's not just a tool" (Apresentar aos participantes o site http://www.twiddla.com e, em seguida, propor a discussão sobre a aplicabilidade dessa ferramenta em sala de aula); • Elaboração de uma atividade utilizando umas das ferramentas ou plataformas que vimos no curso
Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Diário reflexivo sobre as experiências dos participantes ao apresentar o seminário e utilizar as ferramentas.

Figura 9: Plano de aula do terceiro encontro

Fonte: Plano de aula do curso de extensão (novembro de 2012)

Nesse encontro eu propus como primeira atividade a apresentação do plano de aula e a discussão sobre a necessidade de sua elaboração. Eu inseri esse momento porque percebi, nos encontros anteriores, que a maioria dos participantes não tinha lido os nossos planos de aula e, portanto, não sabia os objetivos estabelecidos para os nossos encontros e quais as atividades desenvolveríamos nele. Eu propus, também, que discutíssemos a utilização do *blog* como ambiente de ensino e aprendizagem pelo fato de estarmos usando o *blog* para esses fins.

Hoje, ao olhar para meus planos de aula, percebo que suas elaborações apresentam algumas inadequações devido à minha falta de prática em elaborar planos de aula sozinho, pois, nas disciplinas de prática de ensino do curso de Letras, os professores das disciplinas estavam presentes para me auxiliar. A primeira inadequação que percebo são os conteúdos que estabeleci para os três encontros, apresentados nos três planos de aula anteriormente, pois são os mesmos conteúdos: O uso de ferramentas e plataformas *online* na sala de aula, concepções de ensino e aprendizagem por meio de tecnologias, o papel dos cursos de formação de professores de línguas na formação de seus alunos para ensino e aprendizagem mediados por tecnologia e o papel do professor no contexto das tecnologias.

Percebo esses conteúdos como inadequados pelo fato de eles não terem sido abordados em todos os encontros, mas em encontros diferentes e, portanto, não deveriam

constar como sendo conteúdo de todos os encontros. Ademais, hoje, ao relembrar nossas aulas, percebo que discutimos superficialmente sobre todos esses conteúdos, primeiro por uma questão de planejamento do curso e, também, por uma questão de tempo para sua realização.

A minha experiência na elaboração dos planos de aula me mostrou, também, que elaborar um plano de aula exige um conhecimento prático-pessoal e profissional para o estabelecimento de objetivos, procedimentos de ensino e meios de avaliação, pois eles podem ser determinantes na forma pela qual a aula e atividades serão desenvolvidas. Tal como afirmam Lima e Pimenta (2005/2006, p. 7) “o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’. A profissão de professor também é prática.”

Como eu não tinha o conhecimento profissional como professor na elaboração de planos de aula percebo que outra inadequação dos meus planos de aula se refere aos objetivos, pois eles eram amplos demais e, portanto, não possibilitaram que alcançássemos objetivos específicos para cada encontro.

O processo de escolha sobre o que inserir em cada aula e quais atividades desenvolver foi difícil, mas minha atitude como o professor que queria ensinar os participantes me limitou e me impediu de pensar sobre outras possibilidades para cada encontro. Hoje, percebo que o meu desejo de “conscientizar” e “ensinar” os participantes foi pretencioso, uma vez que eu também era aprendiz nesse processo de ensino e aprendizagem vivenciado no curso.

Portanto, se eu tivesse me colocado na posição de aprendiz, tal como os demais participantes do curso, eu teria pensado em necessidades comuns de aprendizagem entre os participantes e mim, o que poderia ampliar minha visão sobre o que discutir e quais atividades desenvolver no curso.

Em suma, no que se refere à minha formação no curso de Letras, percebo que as disciplinas de prática de ensino não foram suficientes para que eu soubesse como elaborar planos de aula, objetivos e atividades para as aulas do curso. No entanto, elas foram importantes para que eu soubesse o que deveria constar em um plano de aula e o que deveria buscar para elaborar o curso e seus planos de aula.

Minhas experiências nas disciplinas de prática de ensino parecem não ter sido suficientes para que eu construísse um conhecimento consistente sobre a prática docente e sobre os acontecimentos da sala de aula, mas elas me mostraram, em alguns casos superficialmente, algumas possibilidades de elaboração de planos de aula. Por isso, hoje, me

questiono se apenas as disciplinas de prática de ensino têm o objetivo ou, até mesmo, a obrigação de preparar os professores em formação para a sala de aula.

Talvez, o mais importante seja que os cursos de formação de professores de línguas estrangeiras, por meio de suas disciplinas e eventos científicos, envolvam seus alunos em atividades práticas de ensino e aprendizagem desde o começo de suas formações. Dessa forma, acredito eu, esses cursos oferecerão a possibilidade de seus alunos construírem conhecimentos prático-pessoais mais consistentes sobre a docência durante todo o processo de suas formações nesses cursos, não apenas em momentos estanques, como aqueles vivenciados nas disciplinas de prática de ensino.

3.2 “Mas afinal, quem são os participantes da pesquisa?”

Nesta seção apresento os participantes da pesquisa, ou melhor, trago alguns trechos de como eles se apresentaram aos demais participantes do curso de extensão e minha percepção sobre eles. Para a apresentação pessoal os participantes utilizaram a ferramenta Lyvetyping.

O primeiro participante a se apresentar é Yuri:

“E aeh pipow!!! Sou o [...], 30 anos na agulha e mais uma vez sentado em uma cadeira pra aprender alguma coisa. Espero que este curso me ajude a entender esta bagaça tecnológica tão necessária nos dias atuais. God save the queen!!!” (Depoimento usando a ferramenta Livetyping, novembro de 2012).

Percebi pela fala de Yuri, que ele atribui grande importância às tecnologias nos dias atuais e que ele quer mudar sua realidade e, por isso, quer aprender sempre mais. Em nossos encontros, Yuri usa uma linguagem despojada e descontraída. No curso percebi que ele demonstra ter paixão pela docência e talvez, por isso, ele acredita que precisamos “dar um show” naquilo que fazemos, como forma de demonstrar essa paixão.

A segunda participante a se apresentar é Ana:

“Meu nome é [...], sou aluna do curso de Letras. Acredito que o curso será para mim uma grande oportunidade de ampliar meus conhecimentos em informática/tecnologia, o que, certamente, contribuirá com minha prática enquanto professora de línguas.” (Depoimento usando a ferramenta Livetyping, novembro de 2012).

Semelhantemente à fala de Yuri, Ana é professora em formação e decidiu participar do curso por acreditar que ele contribuiria para sua prática de sala aula, uma vez que, segundo

ela, sua participação no curso poderia “ampliar seus conhecimentos em informática/tecnologia”.

A terceira participante a se apresentar é Fernanda:

“Olá, meu nome é [...] e sou professora de Inglês. Adoro ler, viajar e conhecer pessoas e lugares diferentes. Tenho dois filhos, um de 12 e outra de 8. Espero, muito, poder utilizar as ferramentas aqui aprendidas no meu dia a dia na escola que trabalho.” (Depoimento usando a ferramenta Livetyping, novembro de 2012).

Pela apresentação de Fernanda, bem como a de Yuri e Ana, é possível perceber que os participantes sentem certa falta e, por isso, sentem a necessidade de aprender mais sobre tecnologia e conhecer mais ferramentas para usar em suas aulas. Talvez esse anseio se deva a certa carência em suas formações como professores de línguas que, hoje, sentem a necessidade de ensinar e aprender línguas por tecnologias digitais.

Eu sou o quarto participante da pesquisa, Gilmar. Apresentei-me aos demais participantes da seguinte forma:

“Olá, desejo novamente as boas-vindas a todos. Espero que aprendamos muito juntos [...].” (Depoimento usando a ferramenta Livetyping, novembro de 2012).

Tenho 25 anos, sou aluno do Mestrado e professor iniciante de Língua Inglesa, Portuguesa e respectivas literaturas. Ao participar do curso, pretendi aprimorar meus conhecimentos prático pessoais e profissionais sobre a docência e sobre o uso de tecnologias digitais para ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

3.3. “Mãos à obra”

Nesta seção, trago alguns dos textos de campo oriundos da nossa participação no curso de extensão. Sendo assim, narro algumas das experiências que vivemos durante a realização do curso, a saber: o início do curso, com o tema “O poder é de vocês, mas eu mando em tudo!”, seguido de uma reflexão a respeito do primeiro encontro do curso, que tem como tema “Engajamento, colaboração, expectativas”; a criação e uso dos *blogs*, cujo tema é “*Blogs com fronteiras*”; a realização de oficinas no curso, com o tema “*Lost: o que fazer e para onde ir?*” e, por fim, os diálogos finais com os participantes, que tem como tema “Dialogando – Interrompendo o diálogo típico dos professores”.

“O poder é de vocês, mas eu mando em tudo!”

Inicio esta seção trazendo uma foto do primeiro dia do curso de extensão. Nela estou diante de alguns dos participantes do curso, aguardando a chegada de todos os inscritos para darmos início às nossas atividades.



Figura 10: Primeiro dia do curso de extensão

Fonte: Foto do ministrante do curso no primeiro encontro (novembro de 2012)

No decorrer desta dissertação eu tenho dado voz, predominantemente, ao Gilmar como pesquisador, um ser que quer parecer saber alguma coisa, que na verdade não sabe quase nada, mas que sabe que precisa aprender muito. E ele aprendeu muito nessa experiência e é a ele que dou voz agora, ao Gilmar participante direto do curso de extensão, para falar

diretamente sobre os encontros do curso, diretamente do momento em que eles aconteceram. Nas seções a seguir, o que será visto é um diálogo entre o Gilmar pesquisador – participante – ministrante e os participantes do curso de extensão, por meio dos nossos diários reflexivos.

A Figura 11 ilustra a complexidade dos papéis assumidos por mim em momentos diferentes dessa jornada, pois, a princípio, o papel predominante que experienciava era o de pesquisador para elaborar o curso e objetivos de pesquisa, mas que se mesclava com o de ministrante, que precisava pensar sobre os objetivos do curso de extensão, atividades a serem desenvolvidas etc.; em um segundo momento, o que predominava era o papel de ministrante, que precisava direcionar algumas atividades desenvolvidas no curso de extensão; em um terceiro momento o que predominava era o papel de participante, que experienciava a posição dos participantes do curso para aprender com eles e, em um quarto momento, momento de escrita da dissertação, esses papéis se mesclavam fortemente, pois narrava toda a experiência vivida por um mesmo indivíduo em diferentes momentos, com objetivos e perspectivas diferentes.



Figura 11: Ministrante, participante e pesquisador

Fonte: Imagem que representa os papéis assumidos por mim no curso (março de 2013)

A seguir, apresento alguns dos diários de campo escritos por mim e, também, pelos outros participantes. Após a apresentação, teço alguns comentários sobre nossas narrativas atentando para a perspectiva de cada participante sobre as atividades que desenvolvemos durante o curso. Eis o primeiro diário de campo escrito por mim no primeiro encontro do curso de extensão:

Eis que o tão esperado dia chegou, o dia em que começaria a ministrar o curso de extensão sobre letramento digital de professores. Confesso que me senti seguro em estar ali, pois havia pensado exatamente o que faria e como faria, aliás, eu já esperava encontrar pessoas diferentes, com formações e conhecimentos diferentes. E assim foi, no curso havia professores que ministravam aulas há muitos anos, professores com mais de um diploma de Graduação e, como esperava encontrar, professores em formação, com pouco e muito conhecimento sobre tecnologia.

Hoje foi minha primeira "aula" do curso de extensão sobre letramento digital. Mas, na verdade, não me senti dando aula, pois, embora estivesse à frente dos participantes e conduzindo as atividades, eu me esforcei para mostrar para os participantes que eu esperava que o curso fosse nosso e que eles podiam e deviam expor suas opiniões e sugestões. Eu dizia a todo o momento "pessoal, eu espero que possamos aprender muito juntos, aliás, eu acredito que vou aprender mais com vocês do que vocês comigo". Eu tentei deixá-los super à vontade.

Inicialmente, eu me apresentei, apresentei a proposta do curso de extensão e a minha pesquisa de Mestrado. Deixei claro que eles poderiam participar do curso de extensão independente de participar da minha pesquisa, eu enfatizava "sintam-se totalmente à vontade para não assinarem o termo de consentimento livre e esclarecido, pois é ele que indica que vocês aceitam participar da minha pesquisa". Todos aceitaram e assinaram o termo, um participante sequer leu o termo e eu disse "você não vai nem ler?", ele não respondeu, apenas sorriu. A única questão com relação ao termo foi sobre os riscos de pesquisa, o risco de serem identificados. Eles me perguntaram "como assim, vocês não garantem manter o sigilo da nossa identidade?" eu disse que sim, mas que essa é uma exigência do Conselho de Ética em Pesquisa, pois temos que deixar claro para os participantes que, embora nos comprometamos em manter o sigilo de suas identidades, eles podem tê-las reveladas de alguma forma. Dito isto, todos assinaram os termos, sem mais perguntas.

Em seguida expus a minha proposta de avaliação, mas disse que eles poderiam alterá-la. E assim o fizeram, uma das participantes me disse "Gilmar, você não pensou na possibilidade de fazer este curso com uma carga horária maior? Digo isto porque conseguimos uma liberação a mais no serviço, quando o curso tem uma carga horária de 40 horas, e isto conta a mais pra nós, quando prestamos algum concurso". E eu disse "Bom, podemos sim. Mas essa não é uma decisão só minha, é uma decisão de todos

os participantes. Se nós aumentarmos a carga horária, todos poderão participar das atividades? Se fizermos isso, teremos 20 horas presenciais e 20 horas à distância, o que vocês acham?" Todos concordaram e gostaram da ideia, mas eu deixei claro que precisaria e esperava o engajamento e participação de todos nas atividades que fizéssemos. O que me chamou a atenção, no momento que apresentei a proposta de como iria avaliá-los, foi que eles só sugeriram alteração com relação à carga horária, mas com relação aos meios de avaliação (seminários, diários reflexivos, autoavaliação e co-avaliação) eles não se manifestaram. Eu até me perguntei por que isso aconteceu, "será que minha avaliação está boa ou será que eles não entenderam como serão avaliados e, por isso, não se manifestaram?"

A nossa primeira atividade, utilizando uma plataforma *online*, foi criar um espaço para que cada um compartilhasse comigo seus diários reflexivos e impressões individuais sobre o curso. Utilizamos a plataforma "Posterous", pois ela permite que tenhamos vários espaços ao mesmo tempo. Organizamo-nos da seguinte forma: um *blog* seria compartilhado por todos, no qual colocaríamos sugestões de atividades, ferramentas, vídeos e *sites* para todos e um *blog* em que eles escreveriam seus diários e compartilhariam apenas comigo. Eu esclareci:

[...] pessoal, o nosso blog comum, será visto por todos e todos devemos participar das atividades lá, mas o blog individual vocês compartilharão comigo apenas, isso se você quiserem, porque vocês podem colocá-lo como público também e/ou compartilhar com os outros colegas. Sintam-se à vontade.

Alguns colocaram como público, outros já disseram "Ah, não. Vou colocar como privado mesmo".

Em seguida, eu solicitei que eles se apresentassem por escrito - porque já havia pedido que eles se apresentassem oralmente no início do encontro- utilizando a ferramenta *Livotyping* e que colocassem suas apresentações no nosso *blog*, onde poderíamos ver as apresentações de todos e fazer comentários. E assim o fizeram, percebi que eles gostaram bastante da ferramenta. Quando todos terminaram de postar suas apresentações eu levantei um questionamento "Essa ferramenta parece interessante, mas como podemos usá-las na sala de aula? Para que podemos usá-las em nossas aulas? Vocês conseguem pensar em alternativas e possibilidades?" Nesse momento vi que todos se assustaram um pouco e ficaram olhando para mim, talvez por não terem pensado antes que uma ferramenta como essa poderia ser usada em sala de aula, para ensino.

Foi preciso que eu começasse e desse algumas possibilidades "bom, podemos usá-las para ensinar a fazer resumo e resenha porque a ferramenta tem um limite de

espaço, não é? Além disso, podemos observar como é o processo de escrita do aluno, pois com essa ferramenta podemos ver se o aluno tem muitas dificuldades com relação ao vocabulário, se tem muitos erros ortográficos etc." Continuei dizendo que em nossos encontros, nas oficinas, os grupos deveriam pensar nessas possibilidades e não apenas apresentar a ferramenta ou plataforma e que os colegas também poderiam sugerir meios de trabalhar com elas em sala de aula.

Depois que eu falei algumas possibilidades, os participantes começaram a pensar sobre o assunto e sugeriram algumas formas "Ah, podemos ensinar como fazer uma pequena apresentação pessoal", "Ah, podemos usar pra fazer ditado e ver o tanto que os alunos erram ou tem dúvida quanto às palavras". Assim que terminamos a atividade utilizando o *Livotyping*, mostrei para os participantes qual era a minha proposta para o próximo encontro.

Pessoal, no próximo encontro eu sugiro que apresentemos e conheçamos algumas plataformas e ferramentas mais utilizadas hoje em dia. O que vocês acham? Eu trouxe algumas (twitter, facebook, youtube, askfm, entre outras), mas vocês podem apresentar outras, fica a critério de vocês.

E assim fizeram, dividiram-se em duplas e escolheram alguns *sites* que eu não havia sugerido, o que achei muito bom, porque vi que eles se sentiram confortáveis para fazer assim. E eu disse

Olha, no próximo encontro, eu vou aprender COM vocês...vocês nos ensinarão pelas oficinas que vocês ministrarão, tudo bem? Vocês poderão apresentar da forma que quiserem e se tiverem dúvidas peçam ajuda ao grupo, pelo nosso blog. Eu não quero ser o único a ajudar vocês, eu posso ajudá-los mas não quero ser o único.

Ao final do primeiro encontro eu mostrei minha narrativa sobre minha relação com as tecnologias e pedi que eles fizessem o mesmo, a maioria fez. Mas uma participante disse "eu tenho que fazer isso mesmo, aqui? Eu entendi o que é pra fazer, mas não estou 'a fim'". Eu apenas olhei para ela e disse que seria bom que ela fizesse no encontro mesmo porque outras atividades, como o diário de campo, poderiam ser feitas em casa. E assim ela fez.

Não sei ao certo se ela entendeu de fato minha proposta com a narrativa, talvez não. Meu objetivo com a narrativa era proporcionar a eles um momento de reflexão, ao lerem suas próprias narrativas, sobre suas relações com a tecnologia. Recordo-me de haver dito que, durante a semana, conversaríamos também pelos *blogs* individuais,

mas não sei se ficou claro que conversaria também sobre as narrativas. Talvez isso tenha contribuído para o desestímulo dessa participante em fazer sua narrativa.

Percebi, nesse primeiro encontro, que eu estava muito preocupado em agradar aos participantes, talvez porque eu queria passar uma "boa impressão" para eles de que eu estava preparado para ministrar o curso e para que eles se interessassem em voltar e continuá-lo. Além disso, eu não queria demonstrar insegurança, imaturidade ou que eles pensassem "ah, é só um aluno em formação, eu sei muito mais que ele". Talvez, por isso, eu tenha colocado uma máscara de MESTRE, mesmo que em processo de obtenção do título, para que eles vissem o curso e minhas propostas interessantes e bem fundamentadas.

Acredito que essa máscara até funcionou, pois nenhum deles questionou minhas propostas ou se contrapôs a elas. Talvez seja por isso, mas pode ser que eles simplesmente não tenham querido envolver-se ou me questionar. Percebi, pelas minhas atitudes, que eu consegui ter o "controle da sala". Digo isto porque eu não sabia como os participantes lidariam com a questão de ter um "professor" muito mais novo que eles e em formação ainda, mas eu queria ser visto como alguém capaz de conduzir o curso e contribuir para a formação tecnológica deles.

Eu não queria ser visto como "O DETENTOR" do conhecimento, mas como alguém que poderia conduzi-los a conhecer um pouco mais. Até porque eu acredito que vou aprender muito mais com eles do que eles comigo. É, já se foi o primeiro dia e eu consegui realizar tudo que havia planejado, criamos os nossos blogs, eles se apresentaram, já dividiram os grupos para apresentarem as oficinas, vejamos como será no próximo encontro. (Diário do pesquisador, novembro de 2012).

Pelo diário de campo apresentado, pude perceber como eu, como participante da pesquisa, não estava tão seguro quanto gostaria ou parecia estar. Nele podemos ver certas fragilidades e inseguranças com relação ao curso como, por exemplo, a necessidade que eu sentia de os participantes me interrogarem, questionarem-me ou até mesmo discordarem do que eu havia feito. Talvez por acreditar que eu não sabia tanto quanto eles em relação às práticas de ensino de sala de aula, pois esperava que os participantes fossem questionar-me sobre tudo que eu havia elaborado.

Ao ler os diários dos participantes, eu percebi que eles haviam gostado das propostas do curso e talvez por isso não as tenham questionado. Outra razão possível é o fato de eles terem expectativas diferentes das minhas em relação ao curso, por isso aceitaram minhas propostas por elas atenderem às suas expectativas. Ana, por exemplo, relata no diário dela, a seguir, que a ideia do *blog* é interessante por ele constituir um espaço dinâmico, descontraído e produtivo para ensino e aprendizagem de línguas.

O primeiro encontro do curso foi muito interessante pra mim, conheci meus

colegas e o professor e também já aprendi a trabalhar com duas ferramentas. A primeira ferramenta foi o blog. Por incrível que pareça, nunca fiz um blog e raramente acesso blog de outras pessoas. Por isso, não fazia ideia de como criar uma conta em um blog. Nessa primeira aula, então, criei uma conta, junto com a turma, onde as atividades desenvolvidas durante o curso serão postadas. Assim, tenho um espaço que é só meu e um espaço compartilhado com o grupo. A ideia do blog é muito interessante, pois tem aplicação direta no ensino de línguas. É um espaço virtual que o professor pode utilizar para criar um ambiente mais dinâmico, mais descontraído e, conseqüentemente, mais produtivo no ensino/aprendizado de línguas. Nesse espaço o professor pode, por exemplo, postar textos, postar vídeos, postar fotos e solicitar comentários por parte dos alunos. O aprendizado de línguas, nesse sentido, deixa de utilizar apenas o lápis, o papel e o quadro negro, e passa a utilizar uma ferramenta que atualmente os alunos conhecem tão bem, a internet. Outra ferramenta que aprendemos a utilizar foi a Livetyping, uma ferramenta disponível na internet para uso gratuito. O aluno digita o texto e, posteriormente, cola o link gerado pela própria ferramenta em qualquer outro suporte, como no próprio blog ou facebook, por exemplo. A ferramenta faz com que o texto seja visualizado conforme foi escrito e, por esse motivo, se torna uma ferramenta interessante em sala de aula, pois o professor consegue visualizar o processo de escrita do aluno, visualizando os erros e alterações feitas pelos alunos. Em suma, acredito que o primeiro dia deu uma visão geral de como será o curso e vejo que será muito proveitoso! (Diário de Ana, novembro de 2012).

Ana também ressalta que o *blog* constitui um espaço em que o professor pode valer-se de um recurso que os alunos estão bem familiarizados, a internet. De acordo com ela, ao fazer isso, o professor deixa de utilizar recursos como lápis, papel e quadro-negro, para usar a internet, o que talvez revele uma concepção de que ensinar e aprender línguas atualmente precise de métodos condizentes com a realidade dos alunos, métodos menos tradicionais.

Fernanda relata, em seu diário, que pretende aprender a usar mais as tecnologias em seu cotidiano escolar e que as atividades desenvolvidas no curso poderão contribuir para o “desenvolvimento tecnológico” dela e dos participantes do curso. De acordo com ela:

Hoje foi nosso primeiro dia de aula, ou melhor, encontro, ou ainda, curso. Não sei bem como definir o curso, mas isso pouco importa. O que realmente importa é que as minhas expectativas são muito boas para aprender a usar mais as chamadas novas tecnologias para o meu cotidiano de sala de aula com alunos do nível fundamental.

Primeiramente, acredito que aquilo que se chama de novas tecnologias não pode parecer uma solução para todos os problemas educacionais, nem tampouco uma bíblia ou algo que daria cabo de todos os problemas de nossos alunos, de nossas relações com nossos alunos e com a língua aprendida. Acredito, todavia, que há muitas outras questões que envolvem o aprendizado de uma língua estrangeira, que vão mto além do método ou da didática do professor e que passa diretamente na relação desse aluno com a língua, com o professor, o material utilizado, o ambiente de aprendizado e, até mesmo, sua história de vida, tanto escolar quanto pessoal. Daí a dificuldade e a complexidade de tal aprendizado...

Como primeiro dia, achei que ficamos meio perdidos, diante de tanta informação e, ainda, de tanta expectativa para que tudo dê certo e da melhor forma possível. Mas acho que é assim mesmo que as coisas funcionam. Espero que, no próximo encontro, consigamos avançar mais, no sentido de colocarmos mais em prática os programas e relacioná-los com o ensino. Esse vai ser um dos objetivos dos seminários, que me parecem que trarão grandes contribuições.

Adorei a parte em que utilizamos o Livetyping e discutimos sobre algumas práticas em sala de aula. Acredito que isso realmente é o que vai fazer a diferença em nosso curso e contribuirá muito para o desenvolvimento "tecnológico" de todos nós. (Diário de Fernanda, novembro de 2012).

É importante notarmos sua concepção a respeito de ensino e aprendizado de línguas que, segundo ela, vai muito além do meio, método, didática, material e ambiente em que podem ocorrer. Para ela, o aprendizado e o ensino de línguas passa por questões outras como a história de vida de quem aprende e ensina uma língua, sendo assim, as ditas “novas tecnologias” não podem ser vistas como solucionadoras dos problemas educacionais ou como guias a serem seguidos por professores sem se pensar sobre todos os aspectos que envolvem tais processos.

Semelhantemente ao que Fernanda expressou, Yuri acredita que o curso poderá contribuir para torná-lo um ser humano “mais digital” e que as atividades, ferramentas e sites vistos no curso poderão contribuir no seu trabalho como docente. Em seu diário ele relata:

Nosso primeiro encontro foi uma grande oportunidade de não só nos conhecermos, cada um em sua realidade, como também pudemos ver que estamos no mesmo barco diante de um mar que é este universo digital. As duas plataformas apresentadas foram bem interessantes: o posterous se mostra uma ferramenta de suma importância, já que todas as atividades que faremos deverão estar inseridas nesta plataforma. Já o Livetyping foi bastante surpreendente, onde na vida de um professor essa ferramenta pode ajudar e muito no trabalho a ser realizado com nossos alunos. Particularmente não tive dificuldades nas atividades apresentadas. Notei também que o Gilmar estava sempre atento e disponível para ajudar-nos em nossos questionamentos. O primeiro encontro foi bem produtivo e espero que nosso segundo encontro também o seja, com as apresentações de cada dupla com suas plataformas e ferramentas. Estou muito feliz e esperançoso que este curso possa definitivamente me tornar um ser humano mais digital! (Diário do Yuri, novembro de 2012).

Quando o Yuri afirma “pudemos ver que estamos no mesmo barco diante de um mar que é este universo digital” percebo que ele se identifica com os demais participantes com relação a necessidade de aprender a usar as tecnologias digitais em seu dia a dia. Outrossim, ele reconhece a imensidão de recursos disponíveis na internet e expressa ter a necessidade de saber lidar com alguns deles.

Nesse primeiro encontro eu me vi inquieto com algumas questões relacionadas ao envolvimento dos participantes nas minhas propostas para o curso, como pode ser observado no meu relato a seguir.

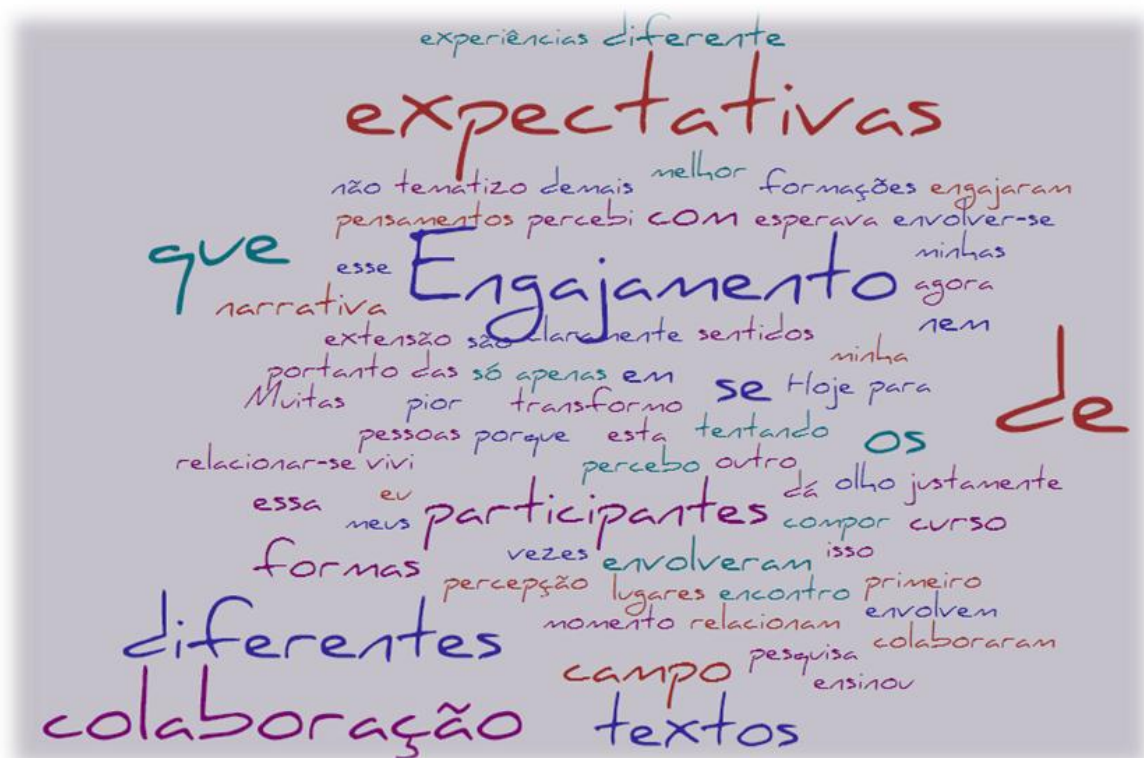


Figura 12: Engajamento, colaboração, expectativas

Fonte: Palavras aleatórias

Nesse primeiro encontro, tive a impressão de que os participantes não se sentiram confiantes o suficiente para proporem mudanças e alterações nas propostas elaboradas por mim, talvez pelo fato de não termos criado ainda laços de intimidade que possibilitassem isso. Talvez minhas expectativas para o primeiro encontro sobre a participação deles fosse diferente da que eles apresentariam, pois eu esperava que todos se sentissem parte do curso, mas “parte” no sentido literal que os autorizasse a mexer e mudar tudo que eu havia proposto. Na verdade, eu esperava que eles mudassem minhas propostas de avaliação, de aulas e de diários, por isso eu enfatizava a todo o momento que eles poderiam mudar o que quisessem.

Minhas expectativas de aprendizagem mútua e colaborativa, a todo o momento, vinham à tona nas minhas falas como uma tentativa de mostrar que eles seriam ouvidos naquele ambiente. Percebi que alguns dos participantes entenderam a minha proposta e se sentiram confiantes em participar, mas percebo que o trabalho em equipe, a aprendizagem colaborativa e a troca de experiências demanda certo grau de intimidade entre os envolvidos nesses processos. Ademais, minha posição como pesquisador e ministrante do curso pode ter

causado certo distanciamento entre os participantes e eu, mesmo que eu não quisesse que isso acontecesse.

Hoje, tentando compor sentidos das experiências que vivi com os demais participantes no primeiro encontro do curso, tematizei essa minha narrativa “Engajamento, colaboração, expectativas” porque percebo que os participantes são pessoas diferentes, com pensamentos e de lugares diferentes, com formações e expectativas diferentes e, portanto, se relacionam e se envolvem de formas diferentes.

Muitas vezes esse relacionar-se e envolver-se não é nem melhor nem pior do que outro, é apenas diferente. E essa narrativa me ensinou justamente isso, que os participantes se engajaram, colaboraram e envolveram de formas diferentes das que eu esperava, das minhas expectativas, como relatei “o que percebi claramente no curso de extensão é que os participantes se envolveram de formas diferentes. Essa percepção só se dá agora no momento em que olho para meus textos de campo e os transformo em textos de pesquisa.” (Anotações do pesquisador, fevereiro de 2013).

“Blogs com fronteiras”

No curso de extensão, cada participante era membro de dois *blogs*, um coletivo em que executávamos atividades em conjunto, síncrona e assincronamente, e outro individual, onde postávamos nossos diários de campo. Ambos os *blogs* foram criados em uma plataforma chamada Posterous, que atualmente foi desativada. O nome do *blog* coletivo, Universo Digital, foi sugerido por mim e constituía, também, o endereço eletrônico do *blog*, www.universodigital.posterous.com. A imagem da Figura 13 é do nosso *blog* coletivo:

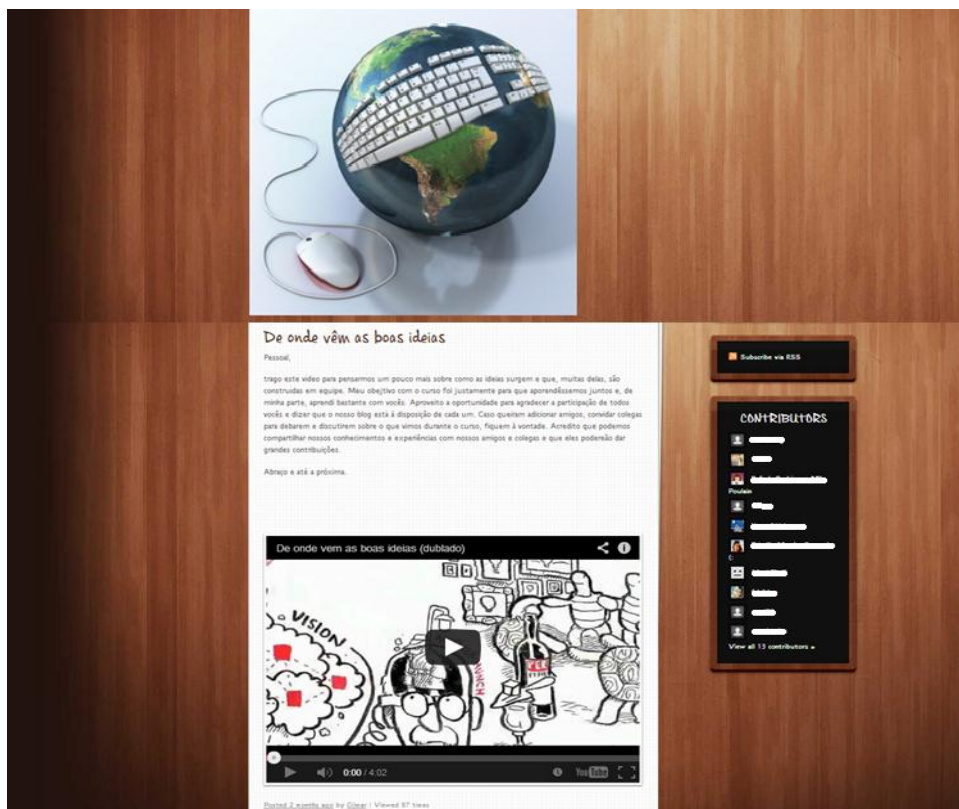


Figura 13: *Blog coletivo*

Fonte: www.universodigital.posterous.com (Acesso em dezembro de 2012)

A imagem da Figura 14 do meu *blog* individual, em que postava meus diários reflexivos:



Figura 14: *Blog individual*

Fonte: www.diariosdecampo.posterous.com (Acesso em dezembro de 2012)

No primeiro encontro do curso de extensão sugeri aos participantes do curso que criássemos ambos os *blogs* na plataforma Posterous, como foi citado na seção anterior. Na verdade, eu apresentei aos participantes a plataforma que havia escolhido para criarmos o nosso *blog*. Logo em seguida, apresentei o *blog* com o nome temporário de Universo Digital e pedi aos participantes que dessem sugestões de nomes para o *blog*, embora eu já o tivesse nomeado, pois esperava que os participantes fossem propor alteração, mas não o fizeram. O mesmo aconteceu com a imagem do *blog* coletivo, eu apresentei a imagem que já havia escolhido, um globo terrestre envolto por um teclado com um *mouse*, como pode ser visto na Figura 13, e pedi sugestões de outras imagens para colocarmos no *blog*, mas os participantes aceitaram o *blog* como eu havia criado.

Eu sugeri, também, que o nosso *blog* coletivo fosse aberto a todos os usuários da internet, sem restrições de privacidade, e o *blog* individual poderia ter alguma restrição de privacidade, que ficou a critério de cada participante escolher se compartilharia com os demais participantes do curso ou não, nesse caso compartilhariam apenas comigo.

Eu planejava que o nosso *blog* coletivo constituísse um ambiente em que pudéssemos compartilhar nossos conhecimentos, dúvidas, sugestões, medos e anseios com relação à internet e ao uso de ferramentas e plataformas digitais para ensino e aprendizagem de LE. Ademais, sugeri que não restringíssemos a participação nas discussões apenas aos participantes do curso de extensão para que houvesse outros participantes nas discussões, tanto usuários da plataforma Posterous como usuários da internet, e para que pudéssemos aprender também com outras pessoas, com conhecimentos diferentes sobre uso de tecnologia para ensino e aprendizagem de línguas.

Eu objetivava, ao propor a criação do *blog*, que ele constituísse um espaço em que pudéssemos registrar todas as atividades que desenvolvêssemos durante o curso e, também, como um ambiente virtual de prática e de aprendizagem colaborativa que propiciasse a criação de uma comunidade de prática e de aprendizagem. A constituição do *blog* como um espaço em que poderíamos salvar as atividades que desenvolvêssemos no curso foi motivada pelo desejo de que nossas atividades pudessem contribuir para as práticas de sala de aula dos participantes do curso. Então, nele, postamos as atividades que desenvolvemos no curso, como as sugestões de atividades usando as ferramentas e *sites* que vimos, algumas discussões teóricas sobre o uso de tecnologia digital em nossas aulas, nossos planos de aula e plano de curso etc.

Repensando sobre como usamos o nosso *blog*, percebo que ele constituiu apenas um espaço onde salvamos nossas atividades. Além disso, a criação e gerenciamento do *blog* foram feitas exclusivamente por mim, sem qualquer participação dos outros participantes do curso. Esses fatores me fizeram questionar sobre a constituição do nosso *blog* como um ambiente criado, proposto e gerenciado pelos membros de uma comunidade de prática e de aprendizagem, pois sua escolha, criação e gerenciamento não foram feitas em comunidade.

Hoje, ao refletir sobre os processos de escolha, criação e gerenciamento do *blog*, vejo que, por vezes, ele constituiu superficialmente um ambiente de prática e de aprendizagem colaborativa apenas entre os participantes do curso, visto que, embora ele fosse aberto a todos os usuários da plataforma Posterous e da internet, nós não buscamos parceiros nem divulgamos nossas discussões em outros ambientes da internet ou até mesmo entre os usuários da plataforma Posterous.

Percebo que, embora tenha dito algumas vezes aos participantes do curso que eles poderiam convidar parceiros e colegas da internet para acessar nosso *blog* e participar das discussões, nossas atividades não caminharam para buscar esses parceiros externos ao curso de extensão e não contribuíram para mostrar os caminhos possíveis para buscar esses parceiros.

Além disso, a forma pela qual direcionei as atividades que desenvolvemos e como planejei o curso de extensão foram fatores determinantes para que ele constituísse, em alguns aspectos, um ambiente de prática e aprendizagem apenas entre os participantes do curso. O processo de escolha do nome e imagem do *blog*, por exemplo, mostra que, talvez, os participantes não tenham sugerido outras possibilidades pelo fato de eu ter criado o *blog* sozinho e tê-lo apresentado pronto aos participantes do curso e, por isso, eles não viram a necessidade de alterá-lo.

Portanto, como intencionava que nos constituíssemos plenamente como uma comunidade de prática e de aprendizagem, eu deveria propor a criação em comunidade e, juntos, buscaríamos o melhor ambiente a ser usado e a melhor imagem para o nosso *blog*.

Durante as atividades do curso eu comumente fazia o que já havia planejado, pelo fato de os participantes não sugerirem algo diferente do que eu propunha, provavelmente por eu já trazer as atividades prontas a serem executadas. Entendo que a constituição de uma comunidade de prática e de aprendizagem envolva a participação ativa de todos os membros dessa comunidade, embora seja necessário alguém que direcione as atividades, mas esse gerenciamento e as responsabilidades podem ser compartilhados entre os membros dessa comunidade.

Essa experiência me mostrou que o *blog* coletivo constituiu, por vezes, apenas um espaço para salvarmos as atividades que desenvolvemos, como uma enciclopédia *online*, e que sua criação e gerenciamento não refletem as ações características de uma comunidade de prática e de aprendizagem. Acredito que a forma pela qual planejei as atividades do curso tenha contribuído para construir algumas barreiras/limitações com relação ao uso do gênero *blog*, ao invés de derrubá-las.

A constituição do *blog* como um espaço em que poderíamos salvar as atividades que desenvolvêssemos no curso era apenas um dos meus objetivos ao propor sua criação, pois queria que nossas atividades pudessem contribuir para as práticas de sala de aula dos participantes do curso, mas, para alcançar este objetivo, bastava que deixássemos o *blog* aberto apenas aos participantes do curso de extensão. Minha visão de utilização do *blog* apenas como um arquivo traz consigo uma visão utilitarista e limitada sobre o mesmo, pois há inúmeras possibilidades de uso do gênero *blog*, mas eu, na época, privilegiei apenas uma possibilidade.

“Lost: o que fazer e para onde ir?”

Quando elaborei o curso, escolhi algumas ferramentas e *sites* com os quais poderíamos trabalhar em nossas oficinas. No primeiro encontro, propus que apresentássemos e discutíssemos sobre as ferramentas *Twiddla*, *Prezi*, *Livetyping*, *Educrations*, *QRstuff*, *Podomatic* e o *Odeo*, e como plataformas/*sites* sugeri o *Orkut*, *Twitter*, *Facebook*, *You tube*, *Livemocha*, *Teachertube*, *Wikispaces*, *Wetpaint*, *Slideshare*, *Blogger* e o *Wordpress*. Além das ferramentas e *sites* que eu havia selecionado, solicitei aos participantes que sugerissem outras possibilidades, então eles acrescentaram a ferramenta *Voki* e os *sites* *Interpals*, *Manythings*, *Veduca* e o *Sharedtalk*.



Figura 15: Algumas das ferramentas e *sites* que visitamos

Fonte: Logos dos *sites* e ferramentas que visitamos (novembro de 2012)

Eu planejei, como dinâmica de execução do curso, a realização de oficinas de prática e de aprendizagem sobre o uso de ferramentas e plataformas/*sites* que poderíamos usar em nossas aulas para ensino e aprendizagem de LE. As oficinas foram realizadas em duplas ou em trios pelos participantes do curso. Eu sugeri a eles que se reunissem, fora do curso de extensão, para elaborarem as atividades e apresentações, uma vez que no curso discutiríamos em um único grupo sobre as atividades elaboradas e sobre os *sites*-ferramentas apresentados.

Nas oficinas os grupos apresentavam as ferramentas/*sites* escolhidos indicando como eles funcionavam, quais os passos deveriam ser seguidos para se inscreverem, para qual público se direcionavam etc. Por fim, ao término das apresentações, nós fazíamos, em um único grupo, um levantamento de possibilidades e limitações das ferramentas/*sites* apresentados, bem como de atividades possíveis de serem elaboradas-desenvolvidas por meio das mesmas.

Na nossa primeira oficina eu apresentei a ferramenta *Livotyping*, mostrei aos participantes como funcionava e, em seguida, pedi a eles que a testassem e que fizessem suas

apresentações pessoais usando essa ferramenta para postarmos no nosso *blog*. Quando todos terminaram de executar essa atividade, eu propus que pensássemos juntos em algumas formas de usarmos a ferramenta em nossas aulas de ensino de LE.

Inicialmente os participantes ficaram calados, pensativos e, depois de algum tempo, começaram a exprimir o que haviam gostado na ferramenta, mas não souberam pensar em possibilidades e limitações com relação a ela. Então, eu decidi compartilhar com eles algumas possibilidades e limitações que havia pensado:

- Fazer pequenas apresentações pessoais, em língua inglesa especialmente, porque o site não possibilita acentuar e tem limitação de espaço.
- Ensinar a fazer resenhas e resumos
- Conhecermos o processo de aprendizado de vocabulário dos nossos alunos, uma vez que a ferramenta nos possibilita ver o que o aluno escreveu, apagou e reescreveu.
- Fazer ditado, pois o aluno pode escrever a palavra e, se estiver errada, pode reescrevê-la em cima da palavra errada. Essa ferramenta possibilita ao aluno visualizar como ele escrevia a palavra e como ela deve ser escrita, pois é uma ferramenta que "filma" o aluno escrevendo.

Figura 16: Possibilidades e limitações do *Livotyping*

Fonte: *Print screen* do nosso *blog* (novembro de 2012)

Após apresentar aos participantes as possibilidades e limitações que eu havia encontrado, sugeri que pensássemos em algumas outras para também postarmos no nosso *blog*. O único a comentar e postar no nosso *blog* foi Yuri, que relatou “já comecei a utilizar essa ferramenta com meus alunos em suas composições!!! Agora peço que eles usem o *Livotyping* e me enviem o código por *e-mail*. Muito legal!!!” (Comentário de Yuri no *blog*, novembro de 2012).

O Yuri foi o único a comentar no *blog*, mas eu não o questionei como foi essa experiência de usar o *Livotyping* na sala de aula, os outros participantes também não. E assim seguimos para outra oficina... mas sem saber como foi a experiência de Yuri. Hoje eu percebo que deveria ter pedido detalhes sobre a experiência de Yuri, pois poderíamos aprender a partir da experiência que ele teve com o *Livotyping*.

Nas oficinas do segundo encontro, os participantes apresentaram os sites *Sharedtalk*, *Livemocha* e *Interpals*. Inicialmente, eles mostraram os passos a serem seguidos para se cadastrarem nos sites e quais as línguas poderiam ser aprendidas e ensinadas por meio deles.

Feito isso, eles sugeriram que os demais participantes acessassem os *sites* e explorassem as ferramentas e os conteúdos deles para que discutíssemos, e assim fizemos:

Gilmar: Pessoal, agora que os nossos colegas apresentaram esses sites, que tal pensarmos sobre algumas limitações e possibilidades dos mesmos para ensino e aprendizagem de línguas? O que vocês identificaram como limitações e possibilidades?

Yuri: No site não tem o alfabeto dos idiomas, isso pode tornar a aprendizagem de algumas línguas mais difícil, o Árabe, por exemplo. Outro ponto que vi é que não podemos confiar em todas as informações do site porque as correções das atividades podem ser feitas, em alguns casos, por outros usuários dos sites, que não são, necessariamente, professores de línguas ou proficientes nos idiomas que são ensinados-aprendidos.

Fernanda: O site é interessante, mas acredito que trabalhar com o Livemocha na sala de aula ou no laboratório pode não ser produtivo. Percebi que não tem um espaço em que o aluno pode enviar os exercícios que desenvolve para o professor, o que pode inviabilizar a interação professor-aluno. Mas, mesmo assim, acho que podemos indicar o site para os nossos alunos estudarem em casa, sem o acompanhamento ou auxílio do professor. No caso, acredito que apenas alunos mais empenhados fariam os exercícios do site porque não tem auxílio do professor.

Ana: Concordo com a dupla que apresentou a plataforma Livemocha no sentido de que é uma plataforma para auxílio no ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, seja por meio dos exercícios de fixação disponibilizados na plataforma, seja pelo chat, momento de colocar em prática o aprendizado da língua, ou seja, estabelecer comunicação, um dos principais intuitos do aprendizado de línguas. Acredito que dificilmente uma plataforma consegue abarcar todos os aspectos necessários no processo de ensino e aprendizagem de línguas, e, ainda, que o papel do professor é o de guiar o caminho de utilização por parte dos alunos nas escolhas das ferramentas de acordo com as necessidades deles, ou seja, é papel do professor selecionar a ferramenta que melhor desenvolve uma compreensão leitora, por exemplo, outra que contribui para o desenvolvimento da escrita etc. Até que tenhamos uma plataforma/ferramenta que auxilie de vários aspectos o aprendizado de línguas.

Gilmar: Acredito que pelo Livemocha podemos ter a revisão de pronúncia feita por um par mais experiente, podendo ser nativo na língua-alvo, e temos a possibilidade de aprender a língua com associação entre imagem e texto. Podemos, ainda, fixar os conteúdos estudados no site por meio de exercícios de repetição e pela comunicação entre nativos e falantes de várias línguas. Eu achei que as ferramentas para o chat são limitadas, o que pode levar os participantes a optarem por outros meios para se comunicarem, e que falta conteúdos e falas reais, do cotidiano, nos exercícios do site.

Yuri: Acredito que o Interpals pode ser um complemento do Livemocha porque nele o usuário pode pôr em prática o conteúdo aprendido.

Ana: Acredito que o site Interpals oferece a possibilidade de trabalhar com fóruns e, portanto, no desenvolvimento da leitura, da escrita e na aquisição de vocabulário. Pelos chats podemos trabalhar a comunicação de forma real. No entanto, é uma plataforma limitada no sentido do ensino específico dos aspectos linguísticos da língua-alvo. É uma ferramenta básica para se

colocar em prática os conhecimentos já adquiridos de outra língua, pois é mais voltada para comunicação.

Gilmar: No Interpals vi a possibilidade de encontrarmos nativos para prática, aprendizagem e ensino da língua-alvo, por meio dos chats. No entanto, a plataforma não oferece material de apoio para iniciantes com dicas básicas para quem está começando a aprender uma língua. Além do mais, as ferramentas são limitadas e o site não é indicado para aprendizes iniciantes da Língua Inglesa, pois é todo em Inglês. (Diálogo elaborado baseado nos comentários feitos no blog, novembro de 2012).

Os três *sites* citados acima foram apresentados por grupos diferentes e experimentados um a um por todos nós, participantes do curso, mas, ao final de todas as apresentações, eu os questionei sobre as diferenças e semelhanças entre as três plataformas:

Gilmar: Pessoal, quais atividades podemos desenvolver nos sites Sharedtalk, Livemocha e Interpals? Com o quê podemos trabalhar? Quais as diferenças entre eles?

Yuri: Creio que a principal diferença do Sharedtalk está no propósito do site, pois ele é voltado exclusivamente para o ensino e aprendizagem de idiomas. Com relação aos outros, em minha humilde opinião, ele é mais completo em relação ao ensino de idiomas.

Fernanda: Acredito que duas palavras podem definir ambos os sites: aprender uma língua e intercâmbio linguístico. A primeira definição é mais voltada para o ensino de línguas propriamente dito, a segunda seria mais uma maneira de aprender a cultura, um pouco mais abrangente. Lógico que não podemos fragmentar língua e cultura, ou melhor, aprender uma língua é sempre aprender os aspectos culturais intrínsecos a ela. Portanto, é difícil falar em diferenças, vai o que cada usuário precisa e quer fazer com cada site. (Diálogo elaborado baseado nos comentários feitos no blog, novembro de 2012).

Em uma das oficinas do terceiro encontro do curso de extensão, dois participantes apresentaram a ferramenta Voki. Eles iniciaram a apresentação, mostrando quais os passos deveriam ser seguidos para criar uma conta na plataforma que hospeda a ferramenta. Em seguida, eles auxiliaram todos os participantes a criarem seus avatares personalizados. Ao término desse momento, eu solicitei que os participantes utilizassem os avatares criados por eles para postarmos no nosso *blog*, com uma pequena apresentação pessoal sobre nossa formação acadêmica e interesses pessoais.

Enquanto eles faziam essa atividade eu criei o avatar a seguir para questioná-los sobre as possibilidades de uso dessa ferramenta para ensino e aprendizagem de línguas e, logo em seguida, discutimos sobre a ferramenta.

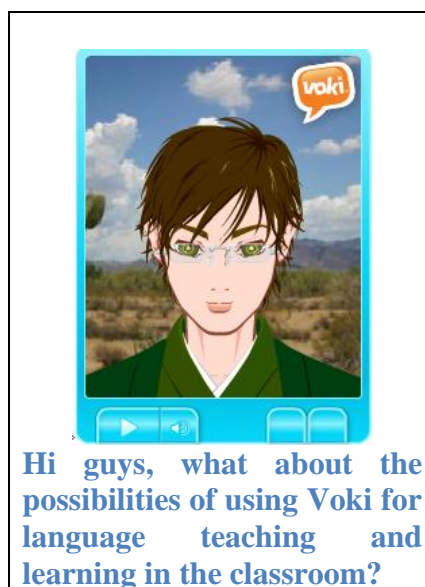


Figura 17: Voki Gilmar

Fonte: Voki postado no nosso *blog* (novembro de 2012)

Gilmar: Pessoal, quais são as possibilidades de uso do Voki para ensino e aprendizagem de línguas em nossas aulas? E quais suas limitações?

Ana: Embora eu não tenha conseguido utilizar o Voki direito, achei essa plataforma muito interessante, pois por meio dela é possível um trabalho de pronúncia, de tradução e de escuta, por exemplo. Além disso, é possível que os alunos criem seu próprio avatar, o que torna o aprendizado mais divertido e dinâmico.

Yuri: Eu gosto muito do VOKI. Ele me possibilita trabalhar todas as habilidades do idioma com o aluno, além de ser motivacional, interativo e me possibilita utilizá-lo nas redes sociais. Show de bola!!!

Fernanda: eu identifiquei que podemos usar o Voki para reforçar e desenvolver habilidades de escrita e audição de línguas, por meio de pequenos parágrafos que possibilitem aos alunos um contato maior com a língua em uma plataforma que motiva pelo uso de avatares. Além disso, adotando diálogos, entrevistas e pequenos textos para tradução são formas de se usar essa ferramenta com muitas possibilidades de sucesso e grandes chances de motivação do aluno e do professor também. A ferramenta pode ser, ainda, um ótimo “warm up” ou reforço para introdução de tópicos como: physical description, family members, colors, clothing, accessories and so on. Talvez a dificuldade com a escrita iniba a participação de alguns alunos. (Diálogo elaborado baseado nos comentários feitos no blog, novembro de 2012).

Logo após a apresentação e discussão a respeito do Voki, outro grupo apresentou o *Blogger*. O grupo iniciou sua apresentação mostrando alguns *blogs* interessantes sobre assuntos variados como jardinagem, viagens e, também, *blog* para ensinar língua. Após a apresentação desses *blogs*, o grupo solicitou que os participantes criassem uma conta no *site*

para que pudessem criar seus próprios espaços e para que conhecessem outros *blogs* existentes. Ao término dessa atividade nós discutimos sobre o *blogger*:

Gilmar: E então pessoal, vocês identificaram algumas possibilidades e limitações de uso desse site para ensino e aprendizagem de línguas? Quais?

Fernanda: Vejo que podemos usar o blog para interação entre professor e alunos e como um espaço em que o professor pode compartilhar o trabalho de todos, contribuindo, assim, para que todos os alunos possam conhecer o trabalho do outro, o que geralmente não acontece. É uma maneira muito organizada de manter os trabalhos salvos, o professor não necessita de um espaço físico para guardar trabalhos e atividades entregues pelos alunos. Acredito que uma limitação em trabalhar com o blog está relacionada à dificuldade de controle do professor, uma vez que alguns alunos não entrariam constantemente, principalmente quando adolescentes. Mesmo assim, vejo mais benefícios do que dificuldades.

Yuri: Acredito que essa, talvez, seja a ferramenta mais completa quando falamos em interação dos alunos e dos professores. Tenho um blog para ensino de Inglês e uso com meus alunos, realizo essa experiência há um ano e tem se mostrado bastante produtiva. Concordo com a Fernanda, quando ela diz que há mais benefícios que dificuldades. Gosto da ferramenta e talvez hoje ela seja perfeita no contexto digital do mundo atual.

Gilmar: É, Yuri, é interessante, também, porque podemos postar as atividades do blog no Facebook, onde os jovens de hoje, pelo menos a maioria, vivem conectados. Assim, de lá mesmo, eles podem ver suas postagens.

Ana: São várias as pessoas que criam um blog para falar de temas diversos como moda, música, filmes, entre outros. Acredito que essa ferramenta também pode ser utilizada no ensino e aprendizagem de línguas, pois por meio dela é possível postagem de vídeos, de links, além de que ela estabelece diálogo com o Facebook, por exemplo, plataforma bastante utilizada por alunos, como o Yuri nos mostrou. Quando o professor posta algo os alunos também podem comentar e isso é interessante porque possibilita interação entre aluno e professor, e entre alunos e colegas. O blog é, então, um espaço de interação fora da sala de aula. Ele faz com que o professor ganhe tempo e dá ao aluno a oportunidade de revisar ou fixar um determinado conteúdo. (Diálogo elaborado baseado nos comentários feitos no blog, novembro de 2012).

No momento dos debates, logo após as apresentações das oficinas apontadas anteriormente, eu percebi que os grupos haviam se preparado para as apresentações e que gostaram da atividade, talvez por ter-lhes sido apresentadas novas ferramentas e *sites* que eles poderiam usar em suas aulas, mas, em geral, os participantes não conseguiam pensar em possibilidades e limitações das ferramentas e *sites* que haviam sido apresentados. A partir dessa experiência escrevi o seguinte diário:

Hoje começamos as oficinas, momento em que os participantes apresentaram sites e ferramentas para ensino e aprendizagem de línguas, vejo que foi produtivo. Quando as duplas terminavam as apresentações das

oficinas era necessário que eu tomasse a palavra e os instigasse a darem sugestões de possibilidades e limitações de uso das mesmas em nossas aulas, como professores, para ensino-aprendizagem de línguas. Embora eu tivesse que "tomar a palavra", eu percebi que não era o que eu esperava. Eu acreditava que após as apresentações os participantes dariam muitas sugestões, talvez pelo fato de ter participantes que já ministravam aulas há muito tempo, mas não foi o que aconteceu.

Eu me questionava internamente: Eles dão aulas há bastante tempo e eu expliquei a proposta para eles, por que eles não conseguem pensar em possibilidades e limitações de uso das mesmas em suas aulas? Como será que eles usam as tecnologias e a internet em suas aulas? Será que apenas como uma enciclopédia, onde tem muita informação e eles apenas consultam quando precisam? Ou será que usam essas tecnologias porque tem jogos educativos que estimulam o interesse dos alunos?

Alguns participantes falavam "Nossa que legal, vou usar isto porque chama atenção dos alunos", "Ah, eles adoram usar esse tipo de site porque é bem divertido", mas não conseguiam pensar em possibilidades de uso das mesmas em suas aulas.

Como a maioria dos comentários não eram para dar sugestões de possibilidades e limitações das ferramentas e sites, eu dava algumas sugestões e tentava insistentemente fazê-los entender a proposta que havia pensado. Eu fazia alguns comentários como "Legal mesmo este site, mas como será que podemos usá-lo para ensinar e aprender línguas? Vocês conseguem pensar em algumas formas? Será que ele é bom para ensinar línguas ou só para fixação de conteúdo? Por aqueles que já possuem algum conhecimento sobre a língua?", além disso, eu perguntava "Esse site permite comunicação real entre aprendiz e falante da língua-alvo? Não? Ah, então essa é uma limitação, não é?".

Não sei ao certo se minha proposta ficou clara para eles, embora eu tenha insistido e dito diversas vezes e de formas diferentes. Quando eu abria um fórum no blog para que postássemos o que tínhamos conversado eu sempre mencionava que eles poderiam acrescentar sugestões que não tínhamos pensado antes. Mas, quando li os comentários deles, eu me senti um pouco frustrado porque vi que eles só indicavam que os sites e as ferramentas eram legais e que usariam em suas aulas, pelo menos a maioria deles fazia assim. Acredito que alguns deles entenderam a proposta após minha insistência em repetir e explicar diversas vezes, pois comecei a perceber pelos últimos comentários do blog.

Ao final do encontro eu me senti um pouco perdido, sem saber o que fazer no próximo encontro porque eu tinha a impressão que eles não haviam lido os planos de aula e do curso, portanto eu não sabia se minha proposta e o que tínhamos feito era produtivo e bom para eles. Eu não sabia se eles tinham gostado e se poderíamos continuar a fazer do mesmo jeito. O que me levou a dizer "Vocês sabiam que vocês podem fazer o download desses documentos? É só clicar abaixo do documento, além do mais, vocês podem dar sugestões e criticar, não se preocupem com o que vão dizer". E assim terminamos o encontro, eu me senti perdido por não saber se poderia continuar minha proposta ou se deveria mudá-la. (Diário do pesquisador, novembro de 2012).

Hoje, ao ler esse diário, acredito que me vi sem saber o que fazer e como fazer, talvez, porque esperava que os participantes tomassem o meu lugar de professor-ministrante do curso e me ensinassem o que eles sabiam e que eu, participante-ministrante, pudesse contribuir com meus conhecimentos sobre tecnologias digitais. Quando li o diário de Ana, a seguir, verifiquei que o objetivo da minha proposta fora compreendido e que ela pudera perceber que as plataformas e ferramentas disponíveis na internet que vimos no encontro não eram completas.

O segundo encontro do grupo também foi muito interessante. Cada dupla apresentou uma plataforma e juntos discutimos as possibilidades de utilização de cada ferramenta no ensino e aprendizagem de línguas. Eu conheci plataformas/ferramentas novas muito interessantes e que facilitam muito o trabalho do professor dentro de sala de aula e que certamente quero utilizar na minha prática enquanto professora. De modo geral, observamos que as plataformas apresentadas possuem várias possibilidades de utilização, mas também possuem várias limitações, umas não são apropriadas para iniciantes, outras funcionam apenas como meio de encontrar correspondentes na língua-alvo, outras servem apenas como ferramenta de apoio para fixação de conteúdo, por exemplo. Isso nos mostrou que as ferramentas podem ser utilizadas em sala de aula, mas é necessário que o professor selecione as ferramentas de acordo com os objetivos de ensino. Assim, se o objetivo for fixação de conteúdo deve-se utilizar uma ferramenta, se o objetivo for desenvolvimento de aspectos gramaticais, outra ferramenta, ou se o objetivo for possibilitar uma situação de comunicação real, em chats, por exemplo, deve-se utilizar uma determinada ferramenta, e assim por diante. É por isso que acredito que o papel do professor na utilização de ferramentas/plataformas no aprendizado de uma língua estrangeira é de fundamental importância, pois ele deverá orientar o aluno quanto à utilização das ferramentas, mas não deixando desenvolver uma autonomia nos alunos no uso das ferramentas. (Diário Ana, novembro de 2012)

No diário de Ana é possível apreender a importância atribuída por ela ao professor no processo de escolha das ferramentas e plataformas a serem utilizadas para ensino, o que revela em certa medida a concepção de professor como guia, aquele que irá direcionar o aluno à plataforma e ferramenta pela qual poderá aprender. O diário de Ana me levou a questionar se, atualmente, o professor deve ou se, até mesmo, tem a tarefa de guiar o aluno ao melhor meio/método para aprender uma língua estrangeira.

Diante da grande quantidade de informação, recursos e possibilidades de ensino-aprendizagem nesse universo digital, na internet, talvez ao professor caiba a tarefa de auxiliar o aluno na busca pelos meios e métodos de ensino-aprendizagem que se adequam ao perfil de cada aluno.

Ao olhar para essa experiência, durante o processo de composição de sentidos sobre ela, eu me vi com um grande *puzzle*, uma indagação: as atividades que desenvolvemos foram oficinas de aprendizagem e de prática ou seminários? Levantei esse questionamento porque

nós tivemos momentos estanques de exposição e discussão. Exposição porque os grupos, trios ou duplas, prepararam em suas casas a apresentação das ferramentas e *sites* que escolheram, para apresentar para os demais participantes do grupo; e discussão porque eu, comumente, sentia a necessidade de questionar e instigar os demais participantes para pensarem em possibilidades e limitações das ferramentas-*sites*.

Hoje, percebo que a dificuldade dos participantes em enxergarem possibilidades e limitações dos *sites* e ferramentas, como relatei no meu diário anteriormente, se deve à forma pela qual elas foram apresentadas, apenas pela exposição de passos a serem seguidos pelos participantes e modelos de atividades já elaboradas. Por isso, acredito que o que realizamos foram seminários, momentos estanques de apresentação e/ou exposição de *sites*-ferramentas que poderíamos usar em nossas aulas, ao invés de oficinas de elaboração de atividades de ensino e aprendizagem de línguas por meio de tecnologias digitais; pois, para se caracterizar como oficinas de prática e aprendizagem como proposto por Wenger (1998), nossas atividades deveriam ter sido executadas essencialmente pela prática, pelo fazer colaborativo, durante nossos encontros.

Logo após o fim do curso, eu acreditava que havíamos constituído duas comunidades distintas, uma de prática e outra de aprendizagem. Como uma comunidade de aprendizagem porque acreditava que havíamos construído alguns conhecimentos colaborativamente, embora não tivéssemos elaborado juntos os instrumentos e os meios pelos quais construiríamos nossos conhecimentos. Eu acreditava, também, que aprendemos juntos pela troca de experiências e conhecimentos e pela participação nas atividades que propus, mas percebo que o que fizemos, na verdade, foi trocar informações uns com os outros. Essas informações podem favorecer a aprendizagem sobre os temas que discutimos no curso, mas não são provas de que aprendemos no curso.

No que se refere à nossa constituição como uma comunidade de prática, eu acreditava que havíamos formado pequenas comunidades e em momentos estanques, pelo desenvolvimento das oficinas, pois os participantes se reuniram em pequenos grupos para elaborar as apresentações e atividades, ou seja, eles tiveram seus momentos de prática, de fazer as atividades que propus.

Eu acreditava, também, que houvera aprendizagem e prática colaborativa entre os trios e duplas porque teriam se reunido em suas casas para prepararem as apresentações dos *sites*-ferramentas, mas eu não estava com eles em suas casas para afirmar se eles se reuniram para elaborar as atividades e se trabalharam em equipe. No que se refere a todos os participantes

do curso eu acreditava que havia ocorrido uma aprendizagem colaborativa pelas discussões e sugestões que suscitamos.

No entanto, hoje, ao repensar sobre nossas atividades e sobre a forma pela qual as executamos, percebo que não nos constituímos nessas comunidades, conforme as cunhadas por Wenger (1998), uma vez que trocar informações é diferente de construir conhecimento em comunidade e que uma comunidade de prática é assim entendida quando todos os membros agem e participam na construção de conhecimento e das atividades que são desenvolvidas em prol dos objetivos da comunidade em que estão inseridos.

Agora, compondo sentido das experiências que vivemos no curso, percebo que minha posição de Capitão, o líder que entregava as atividades prontas e que precisavam apenas ser executadas e que mostrava os ambientes prontos a serem habitados, contribuiu para que não nos constituíssemos como uma comunidade de prática e de aprendizagem, tal como proposto por Wenger (1998).

Em suma, percebo que minhas ações e atitudes de direcionador das atividades e, por vezes, de capitão contribuíram para que nos tornássemos uma grande comunidade de professores que trocaram informações a respeito de ensino e aprendizagem de LE por meio de tecnologias digitais. As informações que trocamos podem, e certamente puderam, propiciar a aprendizagem aos participantes do curso com relação aos temas que discutimos, mas elas não me possibilitam afirmar o que os participantes do curso aprenderam.

Para mim, essas informações propiciaram uma aprendizagem pessoal sobre uso de tecnologia para ensinar e aprender línguas estrangeiras, como elaborar e gerenciar um curso de extensão, como o planejamento das atividades pode interferir no modo como o curso se desenvolverá, entre outros aprendizados.

O meu objetivo com o curso era de aprendermos juntos, colaborativamente, e percebo que colaboramos uns com os outros para discutirmos as questões elencadas nesta dissertação, mas percebo que muitos outros caminhos poderiam ser trilhados para que nossas atividades fossem desenvolvidas plenamente pela prática e com o envolvimento ainda mais ativo de todos os participantes, pela execução de verdadeiras oficinas durante os encontros com a participação de todos, por exemplo.

“Dialogando – Interrompendo o diálogo típico de professores”

Como nossos encontros haviam terminado e os participantes já haviam feito a avaliação⁴⁰, no último encontro, solicitei que eles escrevessem um último diário em suas casas. Deixei a critério deles escolher se o fariam ou não pelo fato de alguns participantes externarem que não teriam tempo para fazê-lo. Minha solicitação teve o objetivo de obter um retorno com relação às expectativas dos participantes em fazer o curso e se elas foram, de alguma forma alcançadas, além de possibilitar um último momento para que eles próprios refletissem sobre suas experiências no curso. Para tanto, eu criei um modelo para que eles completassem, conforme a Figura 17.

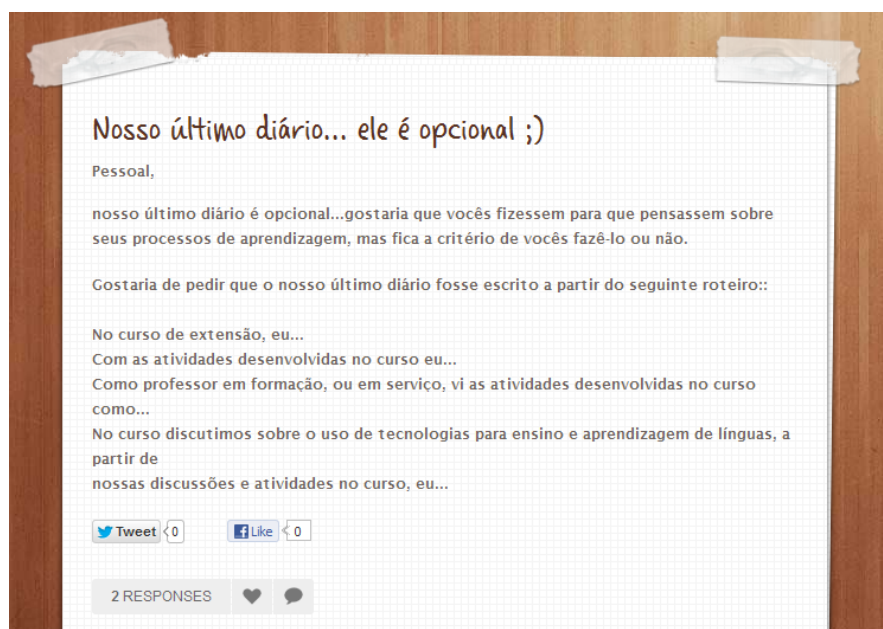


Figura 18: Modelo para o último diário

Fonte: *Blog* coletivo do curso de extensão (dezembro de 2012)

Como os participantes elaboraram seus diários a partir do modelo, conforme consta na Figura 18, apresento em foma de diálogo, os dois diários que foram escritos, por Ana e pelo Yuri, com meus comentários sobre eles. Para tanto usarei “A” para Ana, “Y” para Yuri e “G” para Gilmar.

G: *Olá Ana e Yuri, gostaria de saber como foi essa experiência para vocês. O que o curso de extensão sobre letramento digital de professores de línguas possibilitou a vocês?*

Y: *No curso de extensão, eu pude aprender muito sobre um mundo*

⁴⁰ Formulário de avaliação em anexo no final deste trabalho.

totalmente diferente do meu atual. Como pode existir tanta coisa e eu estar totalmente desligado disso???

G: É, Yuri, existe muita coisa nesse universo digital que nós não conhecemos, acredito que há mais a conhecer do que já conhecido. Eu também tenho uma sensação de estar desligado de muitas coisas que existem na internet. E você Ana, o que o curso te possibilitou?

A: Bom, durante o curso eu pude aprender um pouco mais sobre o uso das tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas. Cheguei no curso com a ideia de que eu iria aprender a utilizar algumas ferramentas e foi realmente o que aconteceu. No início eu queria aprender sobre outra plataforma de apresentação de slides e sobre os documentos/formulários do Google Docs. Não sei se essas ferramentas foram apresentadas nos dois últimos encontros, pois não pude comparecer por causa de outros compromissos. Como o curso foi pequeno e tendo em vista a necessidade de selecionar, aprendemos sobre outras ferramentas. Além de aprender essas ferramentas o curso me motivou a procurar outras ferramentas e tentar descobrir um pouco mais sobre elas. Acredito que há ainda muita coisa interessante que pode nos auxiliar na sala de aula.

G: É, Ana, eu apenas mostrei uma ferramenta de apresentação de slides para quem se interessasse, mas creio que você não estava presente mesmo. Ela se chama Prezi (www.prezi.com), é mais simples que o PowerPoint e mais interessante. Quanto aos documentos do Google, nossa avaliação e formulário de inscrição foram feitos por eles... é só você ter uma conta do Gmail que você poderá usar esses documentos pelo Google Drive, é simples também.

E o que vocês têm a dizer em relação às atividades que desenvolvemos no curso de extensão?

Y: Com as atividades desenvolvidas no curso eu pude colocar em prática muita coisa que já era esperada pelos meus alunos.

A: Com as atividades desenvolvidas durante o curso eu pude ver como a internet e o computador podem nos auxiliar no ensino e aprendizagem de línguas. Embora tenhamos contato diário com computador, há ainda muitas coisas a se aprender.

G: Eu concordo com você, Ana, quando diz que temos muito a aprender em relação às tecnologias...pra falar a verdade, acredito que não conhecemos a grande maioria delas. 😊

E como vocês viram as atividades desenvolvidas no curso?

A: Como professora em formação vi o curso como uma ótima oportunidade de aprendizado e, também, após ver o vídeo sobre como surgem as boas ideias postado por você, como uma oportunidade de aprendizado juntos e, portanto, uma oportunidade para o surgimento de novas ideias.

Y: Como professor em formação, ou em serviço, vi as atividades desenvolvidas no curso como geniais e que são e serão de suma importância em minha vida.

G: Eu pensei no curso como um espaço de aprendizado colaborativo mesmo porque acredito que assim aprendemos muito mais, uns com os outros. Partilho do mesmo sentimento que você, Yuri, as atividades que

desenvolvemos são importantes em minha vida, principalmente minha vida profissional. E com relação às nossas discussões no curso, o que vocês têm a dizer?

Y: No curso discutimos sobre o uso de tecnologias para ensino e aprendizagem de línguas, a partir de nossas discussões e atividades no curso eu pude me ater a essas novas realidades e perceber que o mundo digital se faz necessário na vida escolar.

G: Concordo com você Yuri, me parece que o universo digital é necessário na vida escolar, na verdade acredito que atualmente é a vida escolar que se faz necessária no universo digital. A meu ver o universo digital “invadiu” a escola sem ao menos pedir licença, digo “invadiu” no sentido de fazer parte da escola de um momento para o outro, sem ao menos nos darmos conta devido à velocidade com que isso aconteceu. E você Ana, o que você tem a dizer sobre as nossas discussões no curso?

A: Com as nossas discussões, pude pensar, às vezes, do ponto de vista do colega, pois muitas vezes enxergamos um objeto de uma forma e o colega de outras, na criação de atividades, por exemplo, e isso é muito interessante. Gostei muito do curso, acredito que eu poderia ter me dedicado mais. Infelizmente não pude comparecer em dois encontros. E como durante o curso de Letras eu não tive nenhuma disciplina que focasse a temática, gostaria muito que o tema fosse abordado com precisão em uma disciplina do curso de Letras. Obrigada, Gilmar, por possibilitar esse momento de aprendizado!

G: Ana, este curso partiu da mesma necessidade que você identificou, não temos disciplinas obrigatórias com foco em ensino e aprendizagem de línguas mediados por tecnologias no curso de Letras da nossa universidade. Há uma disciplina elaborada, consta na grade de disciplinas optativas, mas até o momento, desde a criação dela, ela não foi ministrada :(Por isso pensei nesse curso como uma oportunidade de criarmos uma comunidade de prática e de aprendizagem para aprendermos juntos. Eu que agradeço a sua participação, aprendi muito com todos vocês. ?(Diários dos participantes postados no blog, dezembro de 2012).

Hoje, (re) contar essa história me revela algumas questões interessantes com relação ao curso de extensão e as atividades que desenvolvemos nele. O primeiro deles se refere à essencialidade que nós atribuímos às tecnologias digitais no contexto atual. Devido à presença marcante dessas tecnologias, inclusive nas salas de aula, nós, professores, temos sentido a necessidade de conhecê-las, para que nossas aulas não sejam tidas como antiquadas, como podemos perceber na fala de Yuri em seu último diário.

Yuri revela certo espanto ao perceber que há muitas ferramentas e *sites* na internet que ele não sabia que existiam e que, ao conhecê-las, poderá atender a demanda advinda de seus alunos, que esperam que ele as conheça. Essa questão levantada por Yuri é importante para refletirmos sobre a necessidade de saber tudo ou aprender tudo sobre as tecnologias para usarmos no ensino. Acredito que, no que se refere às tecnologias e aos avanços tecnológicos, nós, professores, não precisamos conhecer todas as ferramentas/*sites*. Na verdade, mesmo que

nos esforcemos ao máximo para conhecer todas as ferramentas e *sites* da internet, acredito ser impossível fazê-lo devido à quantidade existente.

Creio que seja mais adequado conhecermos algumas delas e estarmos abertos para aprender cada dia mais. No entanto, pelas experiências vividas com os demais participantes desta pesquisa, percebo que o conhecimento de ferramentas e *sites* não implica, necessariamente, que saberemos como utilizá-los para alcançar nossos objetivos de ensino e/ou de aprendizagem, embora nosso conhecimento prático possa nos guiar para elaborarmos e desenvolvermos atividades com ferramentas/*sites* diversos.

Outra questão importante, apontada por Ana, é que ela não teve alguns de seus objetivos alcançados, embora tenha aprendido, segundo ela, com as atividades do curso. Hoje, ao ler o diário de Ana, percebo que seus objetivos não foram alcançados porque eu não fiz um levantamento ou não propus aos participantes que estabelecêssemos objetivos pessoais para o curso de extensão. Acredito que, se eu tivesse proposto o estabelecimento de metas individuais aos participantes, nossas atividades caminhariam para alcançar esses objetivos. Certamente cada participante tinha objetivos em participar do curso, mas, talvez, esses objetivos ficassem mais claros se nós externássemos aos demais participantes do curso e se discutíssemos como caminharíamos para alcançá-los.

3.4. “Os quase personagens da história”

Nesta seção discuto sobre o processo de escolha dos nomes fictícios para os participantes da pesquisa. No processo de composição de sentidos dessa pesquisa, eu havia decidido representar as identidades dos participantes com nomes de personagens fictícios por um processo de ficcionalização dos textos de campo (PLEWS, 2010; SHAUN, 2004, BARKHUIZEN, 2008). Eu havia optado por essa ficcionalização dos textos de campo, por acreditar que esse processo pudesse revelar facetas das experiências que vivemos nesta pesquisa que uma não-ficcionalização não o faria.

A ficcionalização que havia proposto nesta investigação narrativa tinha como base os pressupostos teóricos de pesquisa narrativa informada por meio de arte (MELLO, 2007; ELY, 2007) e não os pressupostos de pesquisa narrativa com base em arte, uma vez que, conforme afirma Mello (2007, p. 214), “pesquisa informada por arte sugere que arte foi escolhida como

o meio de informar/apresentar a análise e o significado atribuído aos textos de campo já existentes.”⁴¹

Ao escolher esse caminho a trilhar, arte como meio de informar a análise e os significados compostos dos textos de campo oriundos da minha pesquisa, eu intencionava oferecer a oportunidade aos leitores desta dissertação de viverem uma experiência estética por meio desse processo. Ademais, os outros participantes da pesquisa também poderiam viver essa experiência estética pela leitura dos textos de campo produzidos por nós e que foram transformados em textos de pesquisa.

Ao primeiro participante eu havia atribuído o codinome “O Mágico” do desenho *The Magician*, desenho produzido pela companhia de animação Xilam em 1999. O Mágico vivia em mundo futurista com alto índice de criminalidade e que, insatisfeito por tantos crimes, decidiu usar seus truques de magia para colocar os criminosos na prisão e restaurar a paz à cidade. Seus truques para aniquilar os criminosos englobavam atirar cartas explosivas no ar, voar, desaparecer, atirar cartas cortantes e, claro, tirar coelhos de sua cartola como parte do show do personagem.

Havia atribuído esse codinome a esse participante porque o vi como um professor em formação, que já atua como professor de línguas, que quer ministrar aulas espetaculares para chamar a atenção dos alunos, “seu público”, e que acredita que o professor deve ser um grande *showman*. Além disso, percebi certa insatisfação de sua parte com relação aos métodos de ensino tradicionais que não alcançam seus alunos, inseridos em plena era digital, o que o motiva a aprender sempre mais sobre uso de tecnologia para poder usar em suas aulas e, assim, mudar o mundo à sua volta. A Figura 19 apresenta uma imagem do desenho do personagem com o qual o relacionei.

⁴¹ “[...] the term *arts-informed research* suggests that art has been the way chosen to inform the analysis and the meaning made of the field text already existing.” (MELLO, 2007, p. 214).



Figura 19: O Mágico

Fonte: *Google imagens*⁴² (março de 2013)

Havia nomeado a segunda participante com o nome da personagem “Jasmin” do desenho Aladdin, desenho produzido pela *Walt Disney* em 1992. A personagem é filha do sultão, uma mulher independente, corajosa e inteligente. Certo dia, insatisfeita com sua vida no palácio, foge e conhece o jovem de rua Aladdin, ambos se apaixonam e vivem algumas aventuras em prol desse amor até que conseguem ficar juntos. Jasmin sai de sua zona de conforto para se aventurar a descobrir novos ares, lugares desconhecidos, por isso, haviado atribuído este nome à segunda participante. Tal como a personagem é delicada, tem um jeito tranquilo de falar, mas quer sempre se aventurar para aprender mais, buscar novos conhecimentos e mudar suas práticas de ensino e aprendizagem de línguas por meio de tecnologias.

A Figura 20 traz uma imagem da personagem Jasmin.

⁴² Imagem disponível no endereço <http://www.lupous.net/magician>, acesso em: ago. 2013.



Figura 20: Jasmin

Fonte: *Google imagens*⁴³ (março de 2013)

Havia nomeado a terceira participante como “Dafne” relacionando-a a personagem Dafne do desenho Scooby-Doo, produzido no ano de 1969 pela companhia norte-americana Hanna-Barbera. Dafne é uma personagem vaidosa da trama que carrega em sua bolsa vários utensílios de beleza e, também, “Biscoitos Scooby”, que faz com que os dois personagens principais, Salsicha e Scooby, esqueçam o medo e façam qualquer coisa em prol dos biscoitos. A personagem é vaidosa, esperta e tem uma exímia habilidade em abrir fechaduras e realizar tarefas com os utensílios de sua bolsa; acrobata e lutadora de artes marciais, mas muito delicada, sensível e forte.

Havia atribuído este codinome à terceira participante porque, assim como a personagem Dafne, ela é sábia, determinada, tem sempre algo a acrescentar e é, também, muito forte e batalhadora. A Figura 21 apresenta uma imagem da personagem que havia escolhido para representá-la.

⁴³ Imagem disponível no endereço www.fanpop.com/clubs/aladdin/images/7075722/title/princess-jasmine-photo, acesso em: ago. 2013.

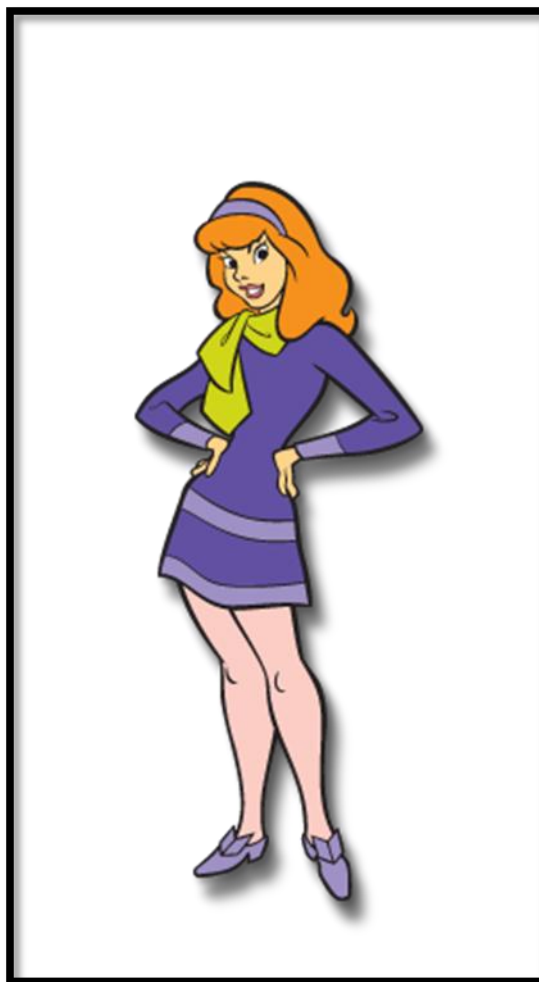


Figura 21: Dafne

Fonte: *Google imagens*⁴⁴ (março de 2013)

Como quarto participante da pesquisa havia-me autodenominado “Capitão Planeta” tendo como referência um personagem do desenho animado Capitão Planeta, que recebe o mesmo nome do personagem principal. A série de desenho animado foi criada nos anos de 1990 pelo americano Ted Turner com nome original em Inglês *Captain Planet and The Planeteers*. Na trama, o super-herói surge após a combinação dos poderes de outros cinco personagens, denominados protetores, que têm seus poderes representados por terra, fogo, vento, água e coração. Esses poderes são, portanto, a força geradora do super-herói e são responsáveis por seu aparecimento em cena, seguido pela fala inicial do personagem "*Pela união de seus poderes, eu sou o Capitão Planeta!*".

O super-herói surge evocado pelos outros protetores quando não conseguem resolver algum problema, comumente relacionados ao meio-ambiente. Capitão Planeta obtém suas forças dos elementos naturais da terra e perde suas forças quando é exposto à poluição.

⁴⁴ Imagem disponível no endereço www.flickrriver.com/photos/kerrytoonz/4525344536, acesso em: ago. 2013.

Embora o personagem principal apareça em momentos-chave para solucionar os problemas, ele chama a atenção de que o poder de proteger o planeta não está somente em suas mãos, mas nas mãos de todos e que cada um tem sua responsabilidade no planeta, por isso, sua saída de cena é seguida pela fala “*O poder é de vocês!*”.



Figura 22: Capitão Planeta

Fonte: *Google imagens*⁴⁵ (março de 2013)

Havia-me denominado “Capitão Planeta”, por perceber que, em vários momentos do curso de extensão, eu quis agir como o salvador do planeta, como alguém que tinha a responsabilidade de “salvar” os participantes no que se refere às suas formações docentes. Ainda, porque eu queria salvar os demais participantes de suas “faltas de prática” com relação ao uso de tecnologias digitais para ensino e aprendizagem de LE. Além disso, embora não fosse minha intenção, eu notei que comumente eu tomava a posição de capitão para conduzir as atividades que estávamos desenvolvendo.

No entanto, embora eu tenha tomado a posição de capitão algumas vezes, minhas ações e falas comumente apontavam pela distribuição de poderes e responsabilidade entre os participantes do curso, tal como o Capitão Planeta fazia com relação aos protetores. Tanto que comumente eu afirmava “Vamos aprender juntos” e questionava “Quais as possibilidades e limitações VOCÊS veem nessas ferramentas/sites?”, o que analogicamente equivale às falas

⁴⁵ Imagem disponível no endereço www.balaiodegato.com/wp-content/uploads/2011/07/capitaoplaneta_.jpg, acesso em: ago. 2013.

do personagem “Pela união dos SEUS poderes, eu sou o Capitão Planeta” e “O poder é de VOCÊS”.

“Quase personagens porque...”

Escolhi todos os nossos codinomes após a realização do curso de extensão, mais especificamente durante o processo de transposição dos textos de campo para textos de pesquisa. Atribuí os codinomes mediante a minha percepção sobre nossas atitudes, temperamentos, engajamento, participação no curso e características pessoais. Os personagens escolhidos foram sugeridos por mim aos participantes, que concordaram com suas escolhas e descrições pessoais.

Após escolher os nomes fictícios para os participantes dessa pesquisa, inclusive o meu nome, eu fui questionado por alguns colegas do meu grupo de estudo sobre suas escolhas, o que me fez refletir sobre essa etapa. Os questionamentos dos meus colegas se relacionavam ao fato de os nomes dos personagens escolhidos representarem características marcantes e idealizadas que poderiam limitar a forma com que eu perceberia as atitudes dos participantes dessa pesquisa.

Refletindo sobre as minhas escolhas, eu hoje concordo que os nomes fictícios que escolhi contribuiriam para marcar e, de certa forma, delimitar a forma pela qual perceberia as identidades dos participantes. Além disso, o processo de escolha dos nomes feito exclusivamente por mim, sem a participação dos participantes da pesquisa, contribuiria para revelar apenas a minha perspectiva sobre nossas ações, atitudes e características, o que poderia apresentar características idealizadas e, até mesmo, enviezadas sobre nós mesmos.

Essa escolha dos codinomes me fez refletir, também, sobre a forma pela qual a fiz, pois a metodologia da Pesquisa Narrativa na qual desenvolvo a presente pesquisa sugere a negociação dos significados, ações e sentidos do processo de vivência de determinada experiência entre os participantes envolvidos nessa experiência (CAINE; CLANDININ, 2013; CLANDININ; PUSHOR; ORR, 2007). Assim, a escolha dos codinomes negociada e construída entre os participantes da pesquisa e mim, certamente, poderia representar de forma abrangente e mais coerente nossas identidades e atitudes.

Portanto, decidi nomear-nos com nomes aleatórios para que os leitores da pesquisa, os participantes e, também, eu tenhamos liberdade para interpretar as nossas atitudes e ações

conforme nossas histórias de vida nos permitirem e, assim, compreendermos como as histórias pelas quais nós vivemos contribuem para nossas constituições identitárias.

O QUE MINHAS HISTÓRIAS ME CONTARAM...

Neste capítulo, trago algumas considerações gerais, não finais, sobre experiências vividas com os outros participantes da pesquisa e sobre as histórias narradas nesta dissertação. Conforme Mello (2005), a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa narrativa sugere que nós, pesquisadores narrativos, atentemos para os movimentos e transformações que nossas histórias nos possibilitam experimentar.

Portanto, nestas minhas palavras finais (re) conto alguns dos momentos, experiências e questões oriundas da investigação narrativa que desenvolvi, considerando as quatro direções que uma investigação narrativa pode considerar, a saber: introspectiva, extrospectiva, retrospectiva e prospectiva (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

Retrospectiva e prospectivamente, intenciono olhar para as histórias que vivemos recobrando como foram imaginadas e conjecturando como poderão ser vividas em oportunidades futuras; introspectivamente busco encontrar as transformações que as experiências me possibilitaram viver; extrospectivamente pretendo imaginar como nossas experiências contribuíram para a minha formação docente e, ainda, como elas podem contribuir para a formação de outros professores de línguas.

Sendo assim, a princípio trago meus objetivos de pesquisa, com algumas reflexões sobre os mesmos; em seguida, cito as indagações que me motivaram a realizar esta pesquisa, discutindo sobre elas; logo após, teço algumas considerações sobre a experiência de realizar esta pesquisa, conjecturando sobre novos caminhos que poderiam ter sido tomados; ao final, elenco algumas experiências que vivemos de forma narrativo-metafórica.

Iniciei essa pesquisa objetivando relatar e analisar a primeira experiência docente de um jovem professor, recém-formado no curso de Letras, no contexto de um curso de extensão sobre ensino e aprendizagem de LE mediados por tecnologias digitais. Além disso, pretendi investigar o processo de formação em serviço de um professor recém-graduado do curso de Letras em sua primeira atuação docente e, ainda, narrar e investigar como um jovem professor, digitalmente letrado, desloca seus conhecimentos prático-pessoais para sua prática docente.

Ao refletir sobre meus objetivos de pesquisa percebo o quão complexo e difícil foi para que eu percebesse que eu era o foco da minha pesquisa e não os outros participantes. Desde o princípio eu intencionava contribuir para a formação dos professores com relação às suas práticas, ou falta delas, em ensinar e aprender LE por meio de tecnologias digitais. Mas

eu demorei a perceber que eu também era participante da pesquisa que estava desenvolvendo, pois, embora eu conhecesse várias ferramentas e *sites* para aprendizagem de línguas, eu não sabia o que era, de fato, ser professor.

Portanto, percebo que alcancei meus objetivos de pesquisa porque foi a partir das minhas narrativas e composição de sentidos das experiências vividas que compreendi que eu também era participante da pesquisa. Ao relatar e analisar minhas experiências no curso de Letras e no curso de extensão eu pude notar que minha formação profissional está diretamente ligada às minhas experiências pessoais como aprendiz e, também, como professor.

A partir de discussões com meus colegas do grupo de estudo, o GPNEP, e com minha orientadora eu, finalmente, enxerguei que eu era o principal aprendiz nesta investigação narrativa. Por conseguinte, foi necessário que eu mudasse o foco de minhas indagações para mim e foram essas indagações que me motivaram a prosseguir nesta pesquisa: Como viverei minha primeira experiência docente? Como a troca de experiências com outros participantes em um curso de extensão contribuirá para minha própria formação docente? De que forma as experiências vividas em um curso de extensão contribuirão para a formação docente de professores que almejam ensinar e aprender LE por meio de tecnologias digitais?

Quando olho para essas indagações, eu não vislumbro respostas definitivas nem mesmo certas que poderiam solucioná-las e respondê-las. O que vislumbro são algumas possibilidades de respostas que podem aplicar-se ao contexto no qual me formei e no qual desenvolvi a presente pesquisa e, também, no momento em que vivemos as experiências que foram narradas nesta dissertação.

Em relação à indagação de pesquisa “Como viverei minha primeira experiência docente?” creio que uma possível resposta seja que vivi minha primeira prática docente como “o professor” que se via na posição de aprendiz, pois eu era o ministrante do curso, mas eu estava aprendendo a como ser professor.

Nesta pesquisa, eu pude viver minha primeira experiência docente de forma plena, pois no curso de Letras, no qual me formei, minhas experiências foram sempre orientadas ou supervisionadas por professores mais experientes que eu. Percebo que as supervisões e orientações dos meus professores foram e são importantes para a minha constituição e formação como professor, porque foram elas que me ajudaram a lidar com várias questões, como, por exemplo, o nervosismo em ministrar aulas, a timidez de falar em público, a insegurança ante aos alunos, entre outras.

No entanto, percebo que foram poucos os momentos práticos em que pude ver-me como o professor responsável pela sala e que tinha que lidar com todas as questões advindas

do contexto da sala de aula. Sendo assim, no curso de extensão, no qual realizei essa pesquisa, vivi minha primeira experiência docente como o professor que tinha a responsabilidade de gerenciar todas as atividades que desenvolvemos.

Hoje, quando me recordo de minhas atitudes no curso de extensão, percebo que vivi minha primeira experiência docente como um capitão que guiava toda uma tripulação por um caminho que era conhecido por mim, pois eu conhecia todos os planos de aula, os *sites* que planejava apresentar aos participantes e etc., mas desconhecido por alguns tripulantes. Por isso, eu fui, por vezes, um pouco autoritário, porque eu trazia todas as atividades prontas a serem executadas pelos participantes do curso.

Esse desejo de conduzir todas as atividades e tê-las prontas para serem executadas revela minha inexperiência e insegurança em relação à docência, pois, como eu não tinha o conhecimento prático pessoal e profissional (CLANDININ; CONNELLY, 2011; CONNELLY; CLANDININ, 1999) sobre a docência, eu senti a necessidade de preparar passo-a-passo o que faríamos no curso.

Percebo, também, que vivi minha primeira prática docente como o discente que mais tinha a aprender no curso de extensão, pois, embora eu tivesse acabado de me formar professor no curso de Letras, eu não tinha o conhecimento prático-profissional do ser professor. Ressalto que, embora eu me refira a essa experiência como minha primeira prática docente, eu tive experiências como professor no curso de Letras, mas, como relatei anteriormente, elas foram sempre guiadas ou supervisionadas. Dessa forma, considero a experiência no curso de extensão como minha primeira experiência docente porque foi nela que me vi como “o professor da sala”, como o profissional responsável pelas atividades e tarefas que foram desenvolvidas.

No curso de extensão eu me vi como o professor e, também, como o aprendiz de línguas estrangeiras que se questionava sobre as possibilidades e limitações de determinados *sites* e ferramentas digitais que poderiam contribuir ou não para minha aprendizagem e ensino de línguas estrangeiras.

No que diz respeito à minha segunda indagação de pesquisa, acredito que a troca de experiências com outros participantes no curso de extensão tenha contribuído para minha formação como professor, porque ele se constituiu como um espaço em que eu e, também, os outros participantes pudemos olhar para nossas práticas de sala de aula com relação aos usos que fazemos, ou que não fazemos, das tecnologias digitais para ensinar e aprender uma LE.

O curso também contribuiu para minha formação à medida que criou um ambiente para que eu me questionasse sobre as limitações e possibilidades dos *sites* e ferramentas que

experimentei para ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Pela troca de experiências com os outros participantes percebi que a simples exposição e contato com tecnologias digitais não são suficientes para que professores e alunos saibam adequar seus objetivos de ensino/aprendizagem de línguas aos os meios-métodos-caminhos que irão adotar para alcançá-los. Este aspecto é importante uma vez que evidencia que a acessibilidade e uso de TDICs não são provas de novas práticas pedagógicas.

No que diz respeito à terceira indagação de pesquisa, creio que as experiências vividas no curso de extensão contribuem para a formação de professores que pretendem ensinar e aprender LE por meio de tecnologias digitais à medida que lhes possibilitam envolver-se em atividades práticas que criam a oportunidade para que eles reflitam sobre os usos que fazem e podem fazer dos adventos tecnológicos. Além disso, as experiências que os professores de línguas vivem em um curso de extensão sobre letramento digital podem contribuir para suas formações crítico-digitais, uma vez que, no curso, eles podem discutir e (re) pensar sobre suas próprias práticas de ensino e aprendizagem.

Outrossim, as experiências vividas no curso podem contribuir para o desenvolvimento de letramento digital dos participantes à medida que eles próprios podem contar suas histórias pessoais sobre uso das tecnologias digitais para ensino e aprendizagem de LE e, ao fazerem isso, eles podem compor sentidos de suas experiências de uso dessas tecnologias.

Os cursos de Letras têm contribuído para a formação tecnológica de seus alunos quando possibilitam o diálogo com teorias que discutem sobre o tema e, em alguns casos, quando oferecem algumas atividades práticas em que seus alunos podem ter contato com tecnologias digitais. No entanto, percebo que as atividades dos cursos de Letras são, predominantemente, momentos estanques em que seus alunos podem ter contato com essas tecnologias.

Ao olhar o processo de elaboração de atividades que vivenciamos no curso, verifiquei que os participantes da pesquisa tinham algum contato com as tecnologias digitais e que acreditavam ser importante saber lidar com elas e usá-las em suas aulas, mas, alguns deles tinham conhecimentos superficiais sobre muitas das ferramentas e *sites* que vimos. Em contrapartida, alguns deles conheciam as ferramentas e *sites*, mas não sabiam como adequá-las às suas aulas. Assim sendo, pude perceber, por esse processo, que o conhecimento e a familiarização com *sites* e ferramentas digitais não são suficientes para que os professores saibam como usá-las em suas aulas para ensinar ou aprender línguas.

Observei ainda que, embora alguns dos participantes já lecionassem há bastante tempo, todos eles apresentaram certa dificuldade em transpor as ferramentas e *sites* que vimos

para atividades de ensino e aprendizagem de línguas. Talvez isso se deva ao fato de muitas dessas ferramentas e *sites* serem tidos, comumente, como meios de entretenimento ou ao fato de alguns de nós, professores, não sabermos usá-las em nossas aulas.

Identifiquei, entre os participantes, a concepção de que, para ensinar e aprender LE por meio de tecnologias digitais, é necessário ter alguém que mostre o caminho. Talvez, por isso, os participantes queiram estar à frente de seus alunos para mostrar o caminho a ser trilhado. Com relação a essa concepção percebo que a noção de erro e do “não saber” incomoda os participantes de alguma forma, pois não querem mostrar-se frágeis perante seus alunos. De certa forma, eu também tinha receio em mostrar aos participantes que eu não sabia, por isso, eu preparei todas as atividades do curso antes de ele começar.

Pude observar que os participantes assumiram papéis de indivíduos que se veem, algumas vezes, alienados em relação aos avanços tecnológicos e que sentem a necessidade de se adequarem a esse novo contexto das TDICs no ensino. Talvez, por isso, os participantes da pesquisa expressaram em diversos momentos em suas falas que precisavam se “antenas”, “atualizar” e aprender a lidar com a grande variedade de ferramentas tecnológicas e *sites* da internet para que ministrem aulas despojadas, descontraídas e que chamem atenção dos alunos.

Devido ao grande discurso preconizado de que os professores precisam utilizar as tecnologias digitais em suas aulas, percebi que os participantes se veem, muitas vezes, aquém do que é esperado deles em relação ao conhecimento de ferramentas e *sites* para ensino e aprendizagem de línguas, por isso, buscam meios de formação e de atualização constante para se sentirem “atualizados”. Talvez tragam consigo uma crença de que precisam estar sempre um passo à frente de seus alunos para que eles os vejam como “capacitados” ou “bons professores”.

Uma questão importante de ser ressaltada em relação à crença, referida no parágrafo anterior, é que estar atualizado ou conhecer novas ferramentas e *sites* não significa dizer que o professor saiba como adequar essas tecnologias digitais para fins específicos. O mais importante é que o professor tenha o letramento crítico para saber como, quando e para quê usar essas tecnologias digitais (GILLEN; BARTON, 2010; BUZATO, 2008, 2010).

Ademais, os participantes da pesquisa postulam seus papéis de professores como fundamentais no contexto das tecnologias digitais, pois, embora seus alunos possam aprender autonomamente de suas casas, alguns deles podem não saber filtrar criticamente as informações a que têm acesso e, muitos deles, podem não saber associar seus objetivos de ensino-aprendizagem aos métodos-meios pelos quais alcançarão seus objetivos.

Pelas discussões no curso e pela procura dos participantes por uma capacitação ou atualização com relação ao ensino e aprendizagem de línguas por meio de TDICs percebo que há uma carência a ser preenchida com relação a esse assunto nos cursos de Letras. Tal como relato em minha narrativa inicial nesta dissertação, no curso há eventos e disciplinas que abordam de certa forma o tema “ensino e aprendizagem de línguas por meio de tecnologias”, mas que parecem ser pouco práticas e superficiais nos tempos atuais.

Em resumo, pela procura de capacitação e/ou atualização em relação ao tema abordado nesta dissertação, acredito ser de suma importância que os cursos de formação de professores línguas estrangeiras ofereçam, mais especificamente, oportunidades práticas de ensino e aprendizagem por meio de TDICs a seus alunos.

Esta pesquisa me possibilitou enxergar caminhos diferentes para sua realização que, em outra oportunidade, eu escolheria. Alguns desses caminhos referem-se, por exemplo, à forma pela qual executamos as atividades no curso de extensão, à forma pela qual direcionei as "oficinas" de prática e aprendizagem, à forma pela qual utilizamos nosso *blog* coletivo, à forma pela qual escrevemos nossos diários de campo e à forma pela qual desenvolvi esta investigação narrativa.

Em uma nova oportunidade, eu proporia que realizássemos todas as oficinas de criação durante nossos encontros presenciais, pois, como almejava constituir uma comunidade de prática e de aprendizagem, hoje parece-me fundamental que essa comunidade trabalhe colaborativamente em todas as atividades, embora, por vezes, um ou outro participante exerça um papel de gerenciamento-direcionamento.

Sobretudo porque, como oficina de prática, é fundamental que os membros da comunidade pratiquem por meio de ações e atividades atreladas às suas necessidades de aprendizagem. No caso do curso, por exemplo, nossa proposta era enxergar possibilidades e limitações nos *sites*-ferramentas que visitamos no que se refere aos seus usos em nossas práticas de sala de aula, para elaboração de atividades de ensino e aprendizagem de línguas. Portanto, acredito que poderíamos elaborar as atividades durante nossos encontros presenciais em grupo, como uma comunidade.

Pela forma com que executamos as “oficinas” no curso percebi que, certamente, nós trocamos várias informações que me propiciaram aprender muitas questões relativas ao ensino e aprendizagem por meio de tecnologias digitais e sobre a criação e execução de um curso de extensão. No entanto, pela forma com que eu direcionei as atividades e oficinas no curso, não foi possível eu verificar o que os participantes aprenderam nele, embora as

informações que trocamos tenham propiciado a oportunidade para que os demais participantes aprendessem sobre formas de ensinar e aprender LE por meio de tecnologias digitais.

Com relação ao nosso *blog* coletivo, eu proporia como objetivo principal que buscássemos parceiros para se integrarem e participarem das nossas discussões, uma vez que, embora eu tenha sugerido que o deixássemos sem restrição de privacidade para que qualquer internauta interessado no tema participasse das discussões e incentivado aos participantes que convidassem seus amigos e familiares para participarem conosco, eu percebi que o *blog* se constituiu apenas como um "arquivo", onde pudemos salvar nossas atividades.

Embora eu tenha proposto a criação do *blog* tendo, como um dos objetivos, a constituição dele como um arquivo, outros objetivos foram ignorados por mim e pelos demais participantes como, por exemplo, sua constituição como ambiente de interação ativa entre os participantes do nosso curso e de outros cursos na internet.

Para a escrita dos diários de campo, eu proporia em todos os encontros que eles fossem escritos sobre assuntos específicos, algum tema que surgisse no encontro, e de forma guiada. A proposta inicial dos diários de campo era que eles constituíssem diários reflexivos para que os participantes pudessem refletir sobre suas formações docentes, como professores-aprendizes de línguas no contexto das tecnologias digitais; no entanto, percebi que os participantes escreveram seus diários, na maioria das vezes, por serem livres, apenas como um relato do que havíamos feito e, por isso, frequentemente, não refletiram sobre nossas ações e sobre as atividades que desenvolvemos no curso.

Um novo caminho que gostaria de trilhar em outra pesquisa refere-se à forma pela qual compus sentidos dos meus textos de campo. A composição de sentidos que consta nesta dissertação não contou com a participação dos demais participantes dela, o que contribui para mostrar somente a minha visão das experiências que vivemos. Hoje, percebo que a negociação dos sentidos e significados dos textos de campo poderia contribuir para a construção de novos sentidos e novas aprendizagens entre todos os participantes do curso.

Sob a perspectiva teórico-metodológica da pesquisa narrativa a negociação dos sentidos, da construção e co-composição dos textos de campo são fundamentais, uma vez que pesquisador e participantes estão no campo vivendo experiências juntos, relacionando-se enquanto desenvolvem pesquisa (CAINE; CLANDININ, 2013; CLANDININ; PUSHOR; ORR, 2007).

Muitos outros caminhos poderiam ter sido trilhados por mim nesse percurso, mas acredito que esses novos caminhos percebidos já são relevantes para a minha formação como

professor-aprendiz no contexto das tecnologias digitais uma vez que, certamente, ensinarei línguas por meio das tecnologias digitais, principalmente computador e internet.

Creio ser importante ressaltar que a minha aprendizagem da Língua Inglesa, que apresentei em minha narrativa introdutória, no início desta dissertação, não aconteceu sozinha. Hoje, ao olhar para minha narrativa introdutória, percebo que aprendi a Língua Inglesa pela internet e por meio de algumas outras tecnologias digitais, mas esse aprendizado foi motivado e baseado em atividades, disciplinas, discursos e contextos que experienciei com meus colegas e professores do curso de Letras.

Julgo pertinente esclarecer essa questão, porque alguns alunos do curso de Letras podem, assim como o fiz, acreditar que a aprendizagem da Língua Inglesa não acontece no curso, o que não é verdade. Embora o curso de Letras, no qual me formei, não tenha como foco apenas formar falantes de línguas estrangeiras, mas formar professores de línguas, percebo que as atividades realizadas e disciplinas oferecidas durante o curso foram fundamentais para que eu tivesse contato com algumas línguas estrangeiras, principalmente Inglês e Francês, e, assim, me interessasse por elas e a buscasse meios para aprendê-las.

Para finalizar esta dissertação apresento a seguir três metáforas que representam três momentos-chave da realização desta pesquisa. Opto por expor essas narrativas metafóricas, porque compartilho do mesmo entendimento de Ely, Vinz, Anzul e Downing (2001) de que as metáforas nos possibilitam ver nossas histórias e nossas experiências sob novas perspectivas. Além disso, as metáforas são meios pelos quais podemos, também, compor sentidos de nossas experiências.

As metáforas que apresento a seguir foram escritas em momentos inquietantes em que vivia as experiências com os demais participantes da pesquisa. Por uma questão pessoal, as metáforas parecem corporificar os sentidos e significados de minhas experiências, os quais, talvez, eu não conseguiria expressar senão pelas metáforas. Ademais, acredito que as metáforas podem apresentar resquícios/fragmentos de minhas experiências que o meu discurso não pode fazê-lo.

A metodologia da Pesquisa Narrativa possibilita que expressemos nossas experiências e nossas visões sobre elas de diversas formas, uma vez que somos, antes de tudo, humanos para depois nos constituirmos pesquisadores. Dessa forma, sinto-me confortável em apresentá-las no presente trabalho.

Portanto, na primeira metáfora descrevo a elaboração do meu projeto de Mestrado, com o título “Pintando meu primeiro quadro”; em seguida, trago a metáfora “Vislumbrando o percurso” para representar meu percurso de planejamento e de desenvolvimento do curso de

extensão; e, logo depois, apresento algumas inquietações pessoais vividas após a realização do curso de extensão durante o processo de transposição dos textos de campo para textos de pesquisa, cujo título é “Desfragmentado”.

Pintando meu primeiro quadro

Devido à correria do dia a dia e das várias tarefas que tinha de fazer, vi-me muito estressado e cansado e, para aliviar-me um pouco dessas tensões, resolvi pintar um quadro, embora não seja, ainda, “considerado” um pintor por não ter muitos quadros pintados e já expostos.

Diferente dos demais pintores, a primeira coisa que fiz foi comprar a moldura que colocaria o meu quadro depois de pintá-lo. Escolhi uma moldura bem moderna, ela era azul com alguns mosaicos em alto relevo. Planejei colocar umas luzes na parede para que iluminassem diretamente o quadro, pensei em uma luz branca e forte. Em seguida, comecei a pintar...

A primeira imagem que me veio à mente foi uma grande cachoeira e, para não perder tempo e a inspiração, comecei a dar as primeiras pinceladas. A cachoeira ficou linda, senti-me muito feliz quando terminei de pintá-la... Comecei a pintar alguns *flashes* de luz, como se fossem raios de sol. Pinte também algumas pedras ao redor para que delimitassem o curso do rio que se formava em frente à queda de água. Após pintar essas imagens, senti-me angustiado e cansado; talvez pelo fato de não ter concluído ainda a pintura e não ter coberto todo o espaço em branco da tela e ter muito trabalho pela frente. Confesso que pensei até em parar de pintar o quadro ou jogá-lo fora. Mas não fiz isso. Resolvi que continuaria a pintá-lo e que colocaria meus sentimentos por inteiro no quadro. Então, uma grande tempestade de neve, pelas minhas pinceladas, surgiu no quadro. As águas do rio congelaram em grande parte, mas em alguns poucos lugares podiam-se ver águas não congeladas. A queda de água da cachoeira ficou linda e completamente congelada.

Já não via mais os *flashes* de luz do sol, a noite não tardou a vir. As pedras ao redor e as árvores ficaram cobertas daquela neve branca. Já não se ouvia um assobio dos pássaros ou qualquer barulho de animal ao redor que, provavelmente, estavam-se aquecendo em suas tocas ou procurando abrigo para fugir de seus predadores.

Quando vi, já não havia mais espaço onde eu pudesse pintar, porque minhas pinceladas já haviam tomado o espaço do quadro por completo. As imagens estavam todas

postas na tela e, então, era hora de deixá-lo a secar no sol. Ao fazer isso, percebi que muitas pessoas passavam pela rua e ficavam comentando sobre ele... não conseguia ouvir o que diziam, mas pelos olhares pude perceber que alguns comentários eram bons, outros de questionamentos, outros de reprovação. Após ele ter secado resolvi enfim emoldurá-lo e expô-lo no corredor de minha casa.

O quadro ficou, a meu ver, muito bonito, embora não estivesse habituado a pintar. Mas, ao pintá-lo e vê-lo pronto percebi que muitas possibilidades de criação surgiram em minha mente e que posso melhorar muito mais minha técnica de pintura. E, certamente, poderei e irei pintar mais quadros, pois me senti muito feliz nesse processo de pintura. Processo esse intrigante, inquietante, muitas vezes conflitante, mas que me instiga a querer pintar cada vez mais.

Vislumbrando o percurso



Figura 23: Vislumbrando o percurso

Fonte: Foto de um momento em eu pensava sobre o planejamento do curso (setembro de 2011)

Eis que, ao olhar o imenso horizonte à minha frente, nesse imenso mar, decidi nadar e descobrir o que tinha além do que os meus olhos podiam ver. Eu vislumbrava um horizonte, amplo e desconhecido por mim. A princípio, não sabia para onde ir, o que fazer ou como fazer. Eu sabia que queria ir a algum lugar, que queria nadar para descobrir o que tem além da minha visão. Mas, não sabia qual roupa mais adequada ou de quais equipamentos precisaria para seguir em frente.

Durante meu percurso inicial, vi que havia feito escolhas erradas e que precisava voltar e adequá-las ao tipo de trajeto que enfrentaria. Então, com a orientação de um aventureiro mais experiente, escolhi roupas menos pesadas e mais eficientes para que não me afogasse nesse percurso. Não me afoguei até aqui e consegui fazer parte do percurso que pretendia, mas esse percurso não é para ser seguido sozinho, então precisei pensar em alguns parceiros. Meus parceiros me ajudaram a entender quais são os caminhos mais adequados a serem trilhados e quais não devem ser seguidos. Durante nosso percurso nadamos em águas agitadas e, às vezes, mais tranquilas. Nesse nosso percurso, percebi que ser o capitão não foi a melhor posição a ser tomada, talvez a posição de líder pudesse ser compartilhada entre meus parceiros de nado.

Um percurso, quando seguido em equipe, envolve a participação de todos. Ora, um parceiro vai à frente, ora outro parceiro vai à frente e, assim, alternam as posições de liderança para motivar os demais parceiros e, também, para valorizar as experiências e habilidades distintas de cada parceiro para aprenderem em equipe. A posição de capitão em um percurso impede, por vezes, que os membros da tripulação aprendam os caminhos mais adequados a serem trilhados e, até mesmo, o capitão não aprende com os tripulantes outras possibilidades de caminhos a serem seguidos.

Desfragmentado



Me sinto dividido em minúsculas moléculas de água que se separam e se unem com outras moléculas.

No mar, essas moléculas formam as ondas. Uma molécula sozinha não forma uma onda e não faz barulho algum.

Certamente, unidos, eu e meus participantes, formamos algumas ondas nesse infinito mar de moléculas que culminarão a formação de muitas outras ondas.

Estou me sentindo muito aflito ao escrever esta dissertação, meu discurso parece de lamentação...

Não quero, não quero que fique parecendo que o curso de extensão não foi bom ou que os participantes deixaram a desejar... de maneira nenhuma.

A participação de cada um foi muito importante e proveitosa, para mim certamente. Acredito que alguns participantes poderiam ter se envolvido um pouco mais ou de uma forma diferente, mas nessa vida somos assim mesmo... entramos nela e aprendemos com ela, talvez estejamos em momentos diferentes.

Certamente eles aprenderam com essa experiência, tal como o fiz.

Ministrar o curso de extensão para esses professores e contribuir de alguma forma para sua formação como pessoas e profissionais foi uma grande oportunidade para mim.

Mas, para além do curso de extensão, quero que esta dissertação continue a contribuir para tal, tanto para os participantes quanto para os leitores dela.

*...Fim de uma história...
...Ou seria o começo de várias outras?*

REFERÊNCIAS

- AFONSO, C. A. Internet no Brasil: alguns desafios a enfrentar. **Informática Pública**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 169-184, 2002.
- ALBUQUERQUE, D. B. L. **As Tecnologias da informação e comunicação e o professor de fisioterapia: interações para a construção de práticas pedagógicas**. 2011, 174f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2011.
- ALEXANDER, B. Web 2.0: A new wave of innovation for teaching and learning? **EDUCAUSE Review**, v. 41, n. 2. p. 32-44, 2006. Disponível em: <www.educause.edu/ir/library/pdf/ERM0621.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2011.
- ALMEIDA, J. **A leitura do mundo por meio dos sentidos: histórias de ensino, aprendizagem e deficiência visual**. 2008. 201 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)-Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2008.
- ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia de informação e comunicação na escola: novos horizontes na produção escrita. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação**, Rio de Janeiro. v. 12, n. 43, p. 711-725, 2004. Disponível em: <<http://cecemca.rc.unesp.br/cecemca/EaD/artigos/atigo%20Beth%20Almeida%20RIBIE.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2013.
- ALONSO, K. M. Tecnologias da Informação e Comunicação e Formação de Professores: sobre rede e escolas. **Educação & Sociedade**, v. 29, 2008, p. 747-768.
- ARAÚJO, J. C. O que o meu aluno faz nesse tal de Orkut? **Vida Educação**. Fortaleza: Brasil Tropical, ano 3, n. 9, p. 29-32, 2006. Disponível em: <www.julioaraujo.com/download/o_que_o_meu_aluno_faz_ nesse_tal_de_orkut.pdf> Acesso em: 20 de abril de 2011.
- BELMIRO, A. Fala, escritura e navegação: caminhos da cognição. In: COSCARELLI, C. V. (Org). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p. 13-122.
- BARKHUIZEN, G. A narrative approach to exploring context in language teaching. **English Language Teaching Journal Journal**, Volume 62/3. 2008, p. 231 – 239.
- BEATTIE, M. Narratives of professional learning: becoming a teacher and learning to teach. **Journal of Educational Inquiry**, Vol.1, No. 2, 2000.
- BENGEZEN, V. C. **Histórias de aprendizagem de língua inglesa e de formação de professores**. 2010,173 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.
- BLACK, A. L.; HALLIWELL, G. Accessing practical knowledge: how? why?. **Teaching and Teacher Education**, Volume 16 (1). pp. 103-115, 2000.
- BORGES, J. L. O livro de areia. Tradução de Lígia Morrone Averbuck. In: _____. **Obras completas de Jorge Luís Borges**. São Paulo: Globo, 1999. p. 79-83.

BUZATO, M. K. Sobre a necessidade de letramento eletrônico na formação de professores: o caso Teresa. In: CABRAL, L.G; SOUZA, P.; LOPES, R.E.V.; PAGOTTO, E.G. (Org.). **Linguística e ensino: novas tecnologias**. Blumenau: Nova Letra, 2001a. p. 229-267.

_____. **Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital**. 2007. 284f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

_____. Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 38 maio/ago. 2008.

_____. Novos letramentos e apropriação tecnológica: conciliando heterogeneidade, cidadania e inovação em rede. In: RIBEIRO, A. E. (orgs.). **Linguagem, tecnologia e Educação**. São Paulo: Peirópolis, 2010. p. 53-63.

BRANDÃO, A. C. L. **Shall we dance? Colaboração e histórias de busca por parceiros de tandem**. 2011, 184f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

BRIGNOL, S.M.S. **Novas Tecnologias de Informação e comunicação nas relações de aprendizagem da estatística no ensino médio**. 2004. 32f. Monografia (Especialização em Educação Estatística com Ênfase em Softwares Estatísticos) - Faculdade Jorge Amado, Salvador, 2004.

BRUNER, J. S. So why narrative? In: **Making stories: law, literature, life**. New York: Farrar Straus and Giroux. pp. 89-107, 2002.

CAINE, V.; CLANDININ, D. J. Narrative Inquiry. In: Trainor, A; Graue, E. (Eds.). **Reviewing qualitative research in the social sciences: a guide for researchers and reviewers**. New York, NY. pp. 166 - 179, 2013.

CAINE, V., ESTEFAN, A.; CLANDININ, D. J. A return to methodological commitment: reflections on narrative inquiry. **Scandinavian Journal of Educational Research**, pp.1-13, 2013.

CATELA, H. Comunidades de Aprendizagem: em torno de um conceito. **Revista de Educação**, v. 13, nº 2, p. 31-45, 2011.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: Vilson V. Leffa. (Org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: EDUCAT, 2001, v. p. 21-40.

CHAMBERS, A.; BAX, S. Making CALL work: Towards normalisation. **System**, 34 (4), 2006, p. 465-479.

CLANDININ, D. J. Narrative and story in teacher education. In. Russell, T.; Munby, H. (Eds.). **Teachers and teaching: from classroom to reflection**. London: Falmer Press, p. 124-137, 1992.

_____. **Handbook of Narrative Inquiry: mapping a methodology**. SAGE Publications, p. 693, 2007.

CLANDININ, D. J.; CAVE, M. Creating pedagogical spaces for developing doctor professional identity. **Medical Education**, 42(8), 765–770, 2008.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Asking questions about telling stories. In: **Writing Educational Biography: explorations in qualitative research**. Critical Education Practice (vol.13), Garland Reference Library of Social Science, Volume 1098, New York and London. Pp:245- 253, 1998.

_____. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2, 2000.

_____. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**; Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. – Uberlândia, EDUFU, 2011, p. 250.

CLANDININ, D; HUBER, J. Narrative Inquiry. In: MCGRAW, B; BAKER, E; PETERSON, P. P. (Eds). **International encyclopedia of education** (3rd ed.) New York, NY: Elsevier. 2010.

CLANDININ, D. J., MURPHY, M. S.; HUBER, J.; ORR, A. M. Negotiating narrative inquiries: Living in a tension-filled midst. **The Journal of Educational Research**, 103(2), 81-90, 2009.

CLANDININ, D.J.; PUSHOR, D.; ORR, A. M. Navigating *sites* for narrative inquiry. In. **Journal of Teacher Education**, v.58, n.1, p. 21-35, 2007.

CLANDININ, D. J.; ROSIEK, J. Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. In D. J. Clandinin (Ed.), **Handbook of narrative inquiry: mapping a methodology**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc, pp. 35-75, 2007.

CONNELLY, M.; CLANDININ, D.J. Stories of experience and narrative inquiry. **Educational Researcher**, 19 (5), pp.2-14, 1990.

_____. Telling teaching stories. **Teacher Education Quarterly**, v. 21. n.1, pp. 145-158, 1994.

_____. **Shaping a professional identity: Stories of educational practice**. New York: Teachers College Press, 1999.

_____. Narrative Inquiry. In. GREEN, J. CAMILLI, G.; ELMORE, P. (Eds.), **Handbook of complementary methods in education research**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 477-487, 2006.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. F. **Letramento digital – aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

COSCARELLI, C. V.; NOVAIS, A. E. Letramento digital. **Presença Pedagógica**, v. 18, 2012, p. 68-73.

COSTA, C. O Currículo numa comunidade de prática. **Revista de Ciências da Educação**. Sísifo, 03, pp. 87-100, 2007.

DEMO, P. Tecnologia em Educação e Aprendizagem. **Ensaio. Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, CESGRANRIO, Rio de Janeiro, v. 10, n.35, p. 201-222, 2002.

_____Marginalização Digital: Digital divide. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 33, p. 5-19, 2007.

_____ **Tecnologia em Educação**. 2010. Disponível em:
<<http://ntemcanoas.blogspot.com.br/p/textos-discutíveis-tecnologia-em.html>> Acesso em:
ago. 2013.

_____ Olhar do Educador e Novas Tecnologias. **Boletim Técnico do SENAC**, v. 37, p. 15-25, 2011.

CRITES, S. The Narrative Quality of Experience. **Journal of the American Academy of Religion**, 39(3), 291-311, 1971.

DEWEY, J. Criteria of experience. In. **Experience and Education**. New York: Collier Books, pp. 33-50, 1938.

_____ **A escola e a sociedade e a criança e o currículo**. Lisboa: Relógio d'Água, 2002.

DUDENEY, G. **The internet and the language classroom: a practical guide for teachers**. Cambridge University Press, 2000.

ELY, M. In-forming re-presentations. In D. J. Clandinin (Ed.), **Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. 2007, p. 567-598.

ELY, M.; VINZ R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words**. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001. 411p.

FERREIRA, M. A. **Ser professor: construção de identidade em processo autoformativo**. 2006. 129 p. - Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação e Letras, Curso de pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2006.

FERRY, G. **El Trayecto de la Formacion**. Madrid: Paidós, 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____ **Pedagogia do Oprimido**. 32.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____ **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Unesp, 2005.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto 1999.

GILLEN, J.; BARTON, D. **Digital literacies: research briefing by the technology enhanced learning phase of the teaching and learning research programme**, 2010. Disponível em:
<http://www.tlrp.org/docs/DigitalLiteracies.pdf> Acesso em: mar. 2012.

HUBER, J.; CLANDININ, D. J. (2005). Living in tension: negotiating a curriculum of lives on the professional knowledge landscape. **Advances in Research on Teaching**, 11, 313-336.

HUBER, J., MURPHY, M.S., & CLANDININ, D. J. Creating communities of cultural imagination: Negotiating a curriculum of diversity. In. PHILLION, J.; HE, M. F.;

CONNELLY, F. M. (Eds.). **Multicultural Education**: narrative and experience. San Francisco: Sage Publishing, p. 343-362, 2003.

KEARSLEY, G. **Online education**: learning and teaching in cyberspace. Belmont, CA.: Wadsworth, 2000.

KING, T. You're not the indian i had in mind. In: **The truth about stories**: a native narrative. House of Anansi Press Inc. Pp: 1- 60, 2003.

LÂNGARO, A. G. **Tecnologia e práticas pedagógicas- movimentos e vicissitudes na busca da constituição de uma comunidade de aprendizagem**. 2003. 145 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **A new literacies sampler**. Peter Lang Publishing, New York, 2007.

_____. **New Literacies**: changing knowledge and classroom research. Buckingham: Open University Press, 2006.

LEFFA, V. J. Não tem mais sesta: gestão do tempo em cursos a distância. **Letras & Letras**. Vol. 25, n. 2, p. 145-162, 2009.

LESLIE, S. Self-directed learning and learner autonomy: a response to; Michael Moore. **A journal of distance education**, v.2, n.1, p.59-61, 1987.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed 34, 1999.

LEVY, M.; STOCKWELL, G. **CALL Dimensions**: Options and Issues in Computer-Assisted Language Learning. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006.

LIMA, Maria Socorro Lucena; PIMENTA, Selma Garrido. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

LOPES, R. P.; FÜRKOTTER, M. Formação para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em cursos de licenciatura. In: José Milton de Lima; Divino José da Silva; Paulo Cesar de Almeida Raboni. (Org.). **Pesquisa em Educação Escolar**: percursos e perspectivas. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, v. 1, p. 111-127.

LOOKER, D.; NAYLOR, T. **Digital diversity**: Youth, equity and information technology. Waterloo, ON: Wilfred Laurier University Press, 2010.

LUCENA, S. A Internet como espaço de construção do conhecimento. In: Lynn Alves; Cristiane Nova. (Org.). **Educação e Tecnologia**: trilhando caminhos. Salvador: UNEB, 2003, v., p. 232-246.

MARCH, T. **What's on the web?** 1995. Mimeo.

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, M.; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 1. ed. Campinas/SP: Papirus, v. 1. 173p., 2000.

MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para a formação do professor na aula de Língua Inglesa do curso de Letras. 2004. 225

f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem)-LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

_____. The language of Arts in a Narrative Inquiry landscape. In D. J. Clandinin (Ed.), **Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. 2007, pp. 203-223.

_____. Curriculum, Teacher Education and Narrative Inquiry. In: **Paris International Conference on Education, Economy & Society, 2008, Paris**. Conference Proceedings. Paris: Analytrics, 2008. v. 1. p. 2-12.

_____. Pesquisa Narrativa: a perspectiva canadense. In: **III CLAFPL III Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas**, 2010, Taubaté. Livro de Resumos. Taubaté: Editora Casa da Cultura, v. 1. 2010, p. 87-87.

MORAN, J. M. Como utilizar as tecnologias na escola. In: **A Educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá**. Papirus, 2007, p. 101-111. Disponível em: www.eca.usp.br/prof/moran/textos.htm Acesso em: set. 2011.

MORAN, J. M.; MASETTO, M.; BEHRENS, M. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 12, ed. Campinas: Papirus, 2006, p.12-17. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/textos.htm>>Acesso em: jan 2012.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MURPHY, S. **Understanding children's knowledge: a narrative inquiry into school experiences**. Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta, Edmonton, Canada. 2004.

NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto, 1995.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (org) **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

OYSERMAN, D; BYBEE, D; TERRY, K. Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. **Journal of Personality and Social Psychology**, 91, p. 188-204, 2006.

PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a Legislação Vigente sobre o Ensino e a Formação de Professor de Língua Inglesa. In: Cristina Maria Teixeira Stevens; Maria Jandyra Cavalcanti Cunha. (Org.). **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de Inglês no Brasil**. Brasília: Editora da UnB, 2003, v., p. 53-84.

_____. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: **7o Encontro do CELSUL (Centro de Estudos Linguísticos do Sul)**, 2006, Pelotas. Programação e Resumos. Santa Maria: Gráfica Editora Pallotti, 2006. p. 68-68.

_____. Comunidades virtuais de aprendizagem e colaboração. In: TRAVAGLIA, L.C. **Encontro na Linguagem: estudos linguísticos e literários**. Uberlândia: UFU, 2006, p.127-154.

_____. **Letramento digital por meio de narrativas de aprendizagem de Língua Inglesa**. *CROP*. n. 12, p.1-20, 2007

_____. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D.C. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.31-38.

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

PHILLION, J. CONNELLY, F.M. Narrative, diversity, and teacher education. **Teaching and Teacher Education**, 20, p.457–471, 2004.

PLEWS J. L. Mexican English Teachers' Experiences of International Professional Development in Canada: A Narrative Analysis. **Electronic Journal of Foreign Language Teaching**. Vol. 7, No. 1, pp. 5–20, 2010.

RIBEIRO, A. C. **Letramento digital: uma abordagem por meio das competências na formação docente**. 2013. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RUSHKOFF, D. **Playing the future: how kids' culture can teach us to thrive in an age of chaos**, 1996.

SARANGI, S.; LEEUWEN, T. V. Applied linguistics and communities of practice: gaining communality or losing disciplinary autonomy? In: **Applied Linguistics and Communities of Practice**. London: Continuum, 2003.

SARBIN, T. R. The role of imagination in narrative construction. **Narrative analysis: Studying the development of individuals in society**, 5-20, 2004.

SATT, J. A. O; DIAS, C. M. S. Tantos caminhos! Tantas ruas! Tantas Avenidas! Sigo pela estrada da vida me descobrindo gente. In: **Póiesis Pedagógica** - V.8, N.1 jan./jun. 2010, p.111-126.

SCHWIER, R. Shaping the metaphor of community in online learning environments. Comunicação apresentada no **International Symposium on Education Conferencing**, The Banff Centre, Banff - Alberta, 2002. Disponível em: <http://tinyurl.com/qjdqb>. Consulta em 03/09/2013 Acesso em: jul. 2013

SELFE, C. L. A New Literacy Agenda and Its Challenges. In. **Technology and literacy in the twenty-first century: the importance of paying attention**. The Conference on College Composition and Communication of the National Council of Teacher of English, United States of America, pp. 2-39 ,1999.

SILVA, A. Aprendizagem e Comunidades de Prática. In: **BOCC – Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação**, 2004.Disponível em: <http://www.bocc.uff.br/pag/silva-adelina-aprendizagem-e-comunidade.pdf> . Acesso em: mar. 2013.

SILVA, A. M. **Histórias de laboratórios, laboratoristas e ensino de língua portuguesa**. 2013, 137f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

SOUZA, A. G.; LINHARES, R. N. Entre a Teoria e a Prática: um olhar sobre as tecnologias da informação e comunicação (TIC) na formação de professores. **Contrapontos**, v. 12, p. 27-36, 2012.

SOUZA, L. M. T. M. de. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: Maciel, R.F & Araújo, V.A. (Org.). **Formação de Professores de Línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paço, 2011, v. 1, p. 1-250.

_____. “O professor de Inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética?” In: Jordão, C.M., Martinez, J.Z. & Halu, R.C. (orgs.) **Formação “desformatada”**. Práticas com professores de Língua Inglesa. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 277 – 303.

_____. ANDREOTTI, V. **Learning to read the world through other eyes**. 1. ed. Derby, Inglaterra: Global Education, Derby, 2008. v. 1. 39p.

SOUZA, V. V. S. Filamentality: uma perspectiva na formação continuada de professores de Língua Inglesa. In: TRAVAGLIA, Luiz Carlos et.al. (Org.). **Linguística: caminhos e descaminhos em perspectiva**. Uberlândia: EDUFU, 2006, v. 1, p. 297-304.

_____. **Letramento digital contextualizado: uma experiência na formação continuada de professores**. 2007. 244 fl. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

_____. Letramento digital de professores de Línguas: A necessidade da continuidade do percurso. In: **Tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas**. LETRAS & LETRAS, v.25, n.2, jul./dez.2009 – Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Letras e Linguística. p.123-138.

SPONHOLZ, S. O Professor Mediador. **Revista de Ciências Jurídicas e Sociais da UNIPAR**, Toledo - Paraná, v. 6, n.2, p. 205-220, 2003.

SWALES, J. M. Is the university a community of practice? In: SARANGI, S.; LEEUWEN, T. V. (Orgs.) **Applied Linguistics and Communities of Practice**. London: Continuum, 2003.

TEELER, D.; GRAY, P. **How to use the internet in ELT**. Harlow: Longman, 2000.

TSANG, Wai King. Teachers' personal practical knowledge and interactive decisions. **Language Teaching Research**, Hong Kong, v.8, n.2, p. 163- 198, Mai, 2004.

VIANNA, C. A. D. **A formação continuada de professores e a Educação a Distância: novas possibilidades**. 2009. 161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

VYGOTSKY, L. **Mind in Society: the development of higher mental processes**. Londres: Englewood, 1978.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WARSCHAUER, M. **Technology and social inclusion: rethinking the digital divide**. Cambridge: MIT Press, 2003.

_____. **Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate**. São Paulo: Senac, 2006.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning, and identity**. New York: Cambridge University Press, 1998.

WENGER, E.; SNYDER, W. M. Communities of Practice: The Organizational Frontier. **Harvard Business Review**, Boston, v. 78, n.1, p. 139-145, Jan./Feb. 2000.

WILFONG, Marie. **Personal Practical Knowledge**: an attempt at bridging the gap between the curriculum-as-planned and the curriculum-as-lived. 1994. 92p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculty of Education of the University of Lethbridge, Lethbridge, Alberta, 1994.

YU, Huiping. **Exploring teachers' personal practical knowledge about teaching reading comprehension in english**: a study of teacher knowledge at a University in China. 2011. 64 f.. Tese (Doutorado em Ciências Sociais e Educação) - School of Teacher Education - Kristianstad University, Kristianstad, Sweden, 2011.

ANEXOS

1. Conto “O Livro De Areia”

Autor: Jorge Luis Borges

A linha consta de um número infinito de pontos, o plano, de um número infinito de linhas; o volume, de um número infinito de planos, o hipervolume, de um número infinito de volumes... Não, decididamente não é este, "more geométrico", o melhor modo de iniciar meu relato.

Afirmar que é verídico é, agora, uma convenção de todo relato fantástico; o meu, no entanto, é verídico. Vivo só, num quarto andar da Rua Belgrano. Faz alguns meses, ao entardecer ouvi uma batida na porta. Abri e entrou um desconhecido. Era um homem alto, de traços mal conformados. Talvez minha miopia os visse assim. Todo seu aspecto era de uma pobreza decente. Estava de cinza e trazia uma valise cinza na mão. Logo senti que era estrangeiro.

A princípio achei-o velho; logo percebi que seu escasso cabelo ruivo, quase branco, à maneira escandinava, me havia enganado. No decorrer de nossa conversa, que não duraria uma hora, soube que procedia das Orcadas.

Apontei-lhe uma cadeira. O homem demorou um pouco a falar. Exalava melancolia, como eu agora.

- Vendo bíblias - disse.

Não sem pedantismo respondi-lhe:

- Nesta casa há algumas bíblias inglesas, inclusive a primeira, a de John Wiclif. Tenho também a de Cipriano de Valera, a de Lutero, que literariamente é a pior, e um exemplar latino da Vulgata. Como o senhor vê, não são precisamente bíblias o que me falta.

Ao fim de um silêncio respondeu:

- Não vendo apenas bíblias. Posso mostrar-lhe um livro sagrado que talvez lhe interesse. Eu o adquiri nos confins de Bikanir. Abriu a valise e o deixou sobre a mesa. Era um volume em oitavo, encadernado em pano. Sem dúvida, havia passado por muitas mãos. Examinei-o; seu peso inusitado me surpreendeu. Na lombada dizia Hali Writ e, abaixo, Bombay.

- Será do século dezenove - observei.

- Não sei. Não soube nunca - foi a resposta.

Abri-o ao acaso. Os caracteres me eram estranhos. As páginas, que me pareceram gastas e de pobre tipografia, estavam impressas em duas colunas, como uma Bíblia. O texto era apertado

e estava ordenado em versículos. No ângulo superior das páginas, havia cifras arábicas. Chamou-me a atenção que a página par levasse o número (digamos) 40.514 e a ímpar, a seguinte, 999. Virei-a; o dorso estava numerado com outra cifra. Trazia uma pequena ilustração, como é de uso nos dicionários: uma âncora desenhada à pena, como pela desajeitada mão de um menino.

Foi então que o desconhecido disse:

- Olhe-a bem. Já não a verá nunca mais.

Havia uma ameaça na afirmação, mas não na voz.

Fixei-me no lugar e fechei o volume. Imediatamente o abri. Em vão busquei a figura da âncora, folha por folha. Para ocultar meu desconcerto, disse:

- Trata-se de uma versão da Escritura em alguma língua indostânica, não é verdade?

- Não - replicou. Logo baixou a voz como que para me confiar um segredo:

- Adquiri-o em uma povoação da planície, em troca de algumas rupias e da Bíblia. Seu possuidor não sabia ler. Suspeito que no Livro dos Livros viu um amuleto. Era da casta mais baixa; as pessoas não podiam pisar sua sombra sem contaminação. Disse que seu livro se chamava o Livro de Areia, porque nem o livro nem a areia tem princípio ou fim.

Pedi-me que procurasse a primeira folha. Apoiei a mão esquerda sobre a portada e abri com o dedo polegar quase pegado ao indicador. Tudo foi inútil: sempre se interpunham várias folhas entre a portada e a mão. Era como se brotassem do livro.

- Agora procure o final.

Também fracassei; apenas consegui balbuciar com uma voz que não era minha:

- Isto não pode ser!

Sempre em voz baixa o vendedor de bíblias me disse:

- Não pode ser, mas é. O número de páginas deste livro é exatamente infinito. Nenhuma é a primeira; nenhuma, a última. Não sei por que estão numeradas desse modo arbitrário. Talvez para dar a entender que os termos de uma série infinita admitem qualquer número.

Depois, como se pensasse em voz alta:

- Se o espaço é infinito, estamos em qualquer ponto do espaço. Se o tempo é infinito, estamos em qualquer ponto do tempo.

Suas considerações me irritaram. Perguntei:

— O senhor é religioso, sem dúvida?

— Sim, sou presbiteriano. Minha consciência está limpa. Estou seguro de não ter ludibriado o nativo quando lhe dei a Palavra do Senhor em troca de seu livro diabólico.

Assegurei-lhe que nada tinha a se recriminar e perguntei-lhe se estava de passagem por essas terras. Respondeu que dentro de alguns dias pensava em regressar à sua pátria. Foi então que soube que era escocês, das ilhas Orcadas. Disse-lhe que a Escócia eu estimava pessoalmente por amor de Stevenson e de Hume.

— E de Robbie Burns — corrigiu.

Enquanto falávamos eu continuava explorando o livro infinito. Com falsa indiferença perguntei:

— O senhor se propõe a oferecer este curioso espécime ao Museu Britânico?

— Não. Ofereço-o ao senhor — replicou e fixou uma soma elevada. Respondi, com toda a verdade, que essa soma era inacessível para mim e fiquei pensando. Ao fim de poucos minutos, havia urdido meu plano.

— Proponho-lhe uma troca — disse. O senhor obteve este volume por algumas rupias e pela Escritura Sagrada; eu lhe ofereço o montante de minha aposentadoria que acabo de cobrar, e a Bíblia de Wiclif em letras góticas. Herdei-a de meus pais.

— A black letter Wiclif! — murmurou.

Fui ao meu dormitório e trouxe-lhe o dinheiro e o livro. Virou as páginas e estudou a capa com fervor de bibliófilo.

Trato feito — disse.

Assombrou-me que não regateasse. Só depois compreenderia que havia entrado em minha casa com a decisão de vender o livro. Não contou as notas e guardou-as.

Falamos da Índia, das Orcadas e dos Jarls noruegueses que as governaram. Era noite quando o homem se foi. Não voltei a vê-lo nem sei o seu nome.

Pensei em guardar o Livro de Areia no vão que havia deixado o Wiclif, mas optei finalmente por escondê-lo atrás de uns volumes desemparelhados de As mil e uma Noites.

Deitei-me e não dormi. Às três ou quatro da manhã, acendi a luz. Procurei o livro impossível e virei suas folhas. Em uma delas vi gravada uma máscara. O ângulo levava uma cifra, já não sei qual, elevada à nona potência. Não mostrei a ninguém meu tesouro. À ventura de possuí-lo se agregou o temor de que o roubassem e, depois, o receio de que não fosse verdadeiramente infinito. Essas duas preocupações agravaram minha já velha misantropia. Restavam-me alguns amigos; deixei de vê-los. Prisioneiro do Livro, quase não saía à rua. Examinei com uma lupa a lombada gasta e as capas e rechacei a possibilidade de algum artifício. Comprovei que as pequenas ilustrações distavam duas mil páginas uma da outra. Fui anotando-as em uma caderneta alfabética, que não demorei a encher. Nunca se repetiram. De noite, nos escassos intervalos que a insônia me concedia, sonhava com o livro.

O verão declinava e compreendi que o livro era monstruoso. De nada me serviu considerar que não menos monstruoso era eu, que o percebia com olhos e o apalpava com dez dedos com unhas. Senti que era um objeto de pesadelo, uma coisa obscena que infamava e corrompia a realidade.

Pensei no fogo, mas temi que a combustão de um livro infinito fosse igualmente infinita e sufocasse o planeta de fumaça.

Lembrei haver lido que o melhor lugar para ocultar uma folha é um bosque. Antes de me aposentar trabalhava na Biblioteca Nacional, que guarda novecentos mil livros; sei que à mão direita do vestíbulo, uma escada curva se some no sótão, onde estão os periódicos e os mapas. Aproveitei um descuido dos empregados para perder o Livro de Areia em uma das úmidas prateleiras. Tratei de não me fixar em que altura, nem a que distância da porta. Sinto um pouco de alívio, mas não quero nem passar pela Rua México.

2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada As manifestações dos possíveis usos de professores ante a internet e as tecnologias ligadas ao ensino, sob a responsabilidade dos pesquisadores: Profa. Dra. Dilma Maria de Mello, do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, e Gilmar Martins de Freitas Fernandes, aluno da Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da mesma universidade. Nesta pesquisa nós estamos buscando entender como se dá a relação dos professores com as tecnologias, quando eles pensam em utilizá-las na sala de aula. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Gilmar Martins de Freitas Fernandes e será entregue a você no momento de sua inscrição no curso de extensão sobre letramento digital que será oferecido na Universidade Federal de Uberlândia. Você está sendo convidado a participar de um curso sobre letramento digital, onde serão ensinadas algumas plataformas e atividades *online* que poderão ser utilizadas por você na sala de aula, sua participação se dará por meio de apresentação de seminários, escrita de diários reflexivos e narrativas pessoais. A análise desses diários e dessas narrativas se dará por meio de uma atribuição de sentido aos mesmos, ressaltamos que a utilização e/ou eliminação dos mesmos se dará mediante seu consentimento.


Os resultados da pesquisa serão publicados e sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa. Os riscos consistem em: não querer mais utilizar as novas tecnologias em suas aulas, caso ache difícil as atividades desenvolvidas no curso de extensão sobre letramento digital; uma interpretação errada da proposta do curso e, dessa forma, achar que o curso é uma forma de criticar os métodos de ensino que têm sido utilizados na sala de aula; o risco de ter sua identidade revelada, mesmo com o nosso comprometimento em manter o sigilo. Os benefícios serão: ter a possibilidade de aprender ferramentas e plataforma *online* que poderão ser utilizadas na sala de aula; tornar-se capaz de elaborar atividades interessantes utilizando as novas tecnologias e, dessa forma, elaborar atividades que se aproximem mais da realidade da maioria dos alunos atualmente, digitalmente letrados. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato conosco pelo endereço entregue a você.

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

3. Formulário de avaliação da ferramenta *GoogleDocs*

Avaliação



Caro participante, lembre-se dos objetivos da nossa avaliação no curso para que possa se autoavaliar, avaliar os colegas e a mim, como ministrante-participante. Se necessário, releia nosso plano de avaliação. É importante que você seja criterioso e sincero em sua avaliação, pois ela refletirá seu engajamento e participação durante todo o curso.

* Required

Nome *

Com relação à minha participação e engajamento individual no curso, nas atividades e nas discussões *

☐ Participei passivamente (não me envolvi como poderia)
☐ Participei parcialmente (me envolvi o suficiente para fazer o que me era solicitado)
☐ Participei ativamente (me envolvi completamente nas atividades e fiz além do que me era solicitado)


Com relação à minha pontualidade, tanto para chegada e saída do curso quanto para entrega das atividades, diários e apresentação das oficinas *

☐ Não fui pontual
☐ Cumpri parcialmente, com algum atraso
☐ Fui pontual

Com relação às tarefas sugeridas pelo grupo e pelo ministrante do curso *

☐ Não fiz nenhuma
☐ Fiz algumas
☐ Fiz todas

Diários reflexivos



Nos meus diários eu: *
Você pode escolher mais de uma opção.

☐ Falei sobre o que eu aprendi, não descrevi apenas o que aconteceu no curso ou o que fiz nele
☐ Refleti sobre o meu próprio processo de aprendizagem e participação no curso, pensei sobre o que fiz e como agi e pensei sobre formas de fazê-lo diferente
☐ Refleti sobre as atividades desenvolvidas, sites e ferramentas utilizadas, além disso pensei sobre formas de utilizar o que vi no curso em minhas aulas
☐ Dei sugestões sobre o que poderia ser diferente no curso, nas apresentações e no blog
☐ Respondi aos questionamentos feitos pelo ministrante nos meus diários

Na escrita do diário eu: *
Você pode escolher mais de uma opção.

☐ Foquei nos acontecimentos do curso
☐ Foquei nas atividades que desenvolvi durante o curso
☐ Descrevi as atividades que fiz no curso
☐ Falei sobre meu processo de aprendizagem, refletindo sobre minhas ações e sobre o que eu sabia e sobre o precisaria aprender
☐ Externei todas as minhas dúvidas, o que não sabia e o que sabia

Apresentação das oficinas



Trabalhei em equipe na elaboração e apresentação das oficinas *

- ☐ Em nenhuma delas
- ☐ Em algumas delas
- ☐ Em todas elas

Busquei informações adicionais para as apresentações *

- ☐ Sim
- ☐ Às vezes
- ☐ Não

Pensei em possibilidades de usar as ferramentas e sites em minhas aulas *

- ☐ Sim
- ☐ Em alguns casos
- ☐ Não

Preparei, juntamente com meu grupo, as apresentações com antecedência *

- ☐ Em nenhuma delas
- ☐ Na minoria delas
- ☐ Em algumas delas
- ☐ Em todas elas

Trabalho em equipe



Com relação às atividades desenvolvidas no curso: *

Você pode escolher mais de uma opção.

- ☐ Contribui com indagações, críticas e sugestões sobre as atividades desenvolvidas no curso
- ☐ Os integrantes do curso apresentaram as plataformas e ferramentas de forma clara e objetiva
- ☐ Os apresentadores das oficinas auxiliaram os demais participantes nas dúvidas que surgiram
- ☐ Dei minha opinião sobre como foi a apresentação dos colegas
- ☐ Dei sugestões sobre o que poderia ser diferente nas apresentações das oficinas

Discussões e postagens no blog



Inseri informações adicionais no blog, além do que foi posto pelo ministrante ou colegas *

- ☐ Nunca
- ☐ Às vezes
- ☐ Frequentemente

Postei comentários-críticas-sugestões no blog sobre as atividades desenvolvidas no curso *

- ☐ Nunca
- ☐ Às vezes
- ☐ Sempre

Li as postagens feitas pelos demais participantes *

- ☐ Nenhuma
- ☐ Algumas delas
- ☐ Li todas

Respondi aos questionamentos e "provocações", feitos pelos colegas, nas postagens do blog *

- ☐ Sim
- ☐ Não

Preparação e comprometimento do ministrante



Demonstrou conhecimento e preparação na apresentação das propostas do curso e das atividades desenvolvidas *

- ☐ Discordo
- ☐ Discordo parcialmente
- ☐ Nem concordo nem discordo
- ☐ Concordo parcialmente
- ☐ Concordo

Deu abertura para sugestões e alterações sobre as atividades no curso *

- ☐ Sim
- ☐ Às vezes
- ☐ Não

Apresentou de forma clara os objetivos das atividades e do curso *

- ☐ Sim
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Não

Aquisição de conhecimento



Pensei sobre como usar as ferramentas e sites vistos em minhas aulas? *

- ☐ Com algumas delas
- ☐ Algumas delas, em alguns casos
- ☐ Todas elas, em alguns casos
- ☐ Todas elas

Entendi os objetivos das atividades propostas no curso *

- ☐ Sim
- ☐ Alguns deles
- ☐ Não

Compreendi o objetivo das discussões teóricas e não teóricas, métodos de ensino e temas discutidos e utilizados no decorrer do curso *

- ☐ Sim
- ☐ Alguns deles
- ☐ Não

Consegui transpor as discussões do curso para as minhas práticas de sala de aula *

- ☐ Sim
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Não

Consegui transpor as discussões do curso para as minhas práticas de sala de aula *

- ☐ Sim
- ☐ Algumas vezes
- ☐ Não

Meus objetivos, que me motivaram a fazer o curso, foram alcançados? *

Escreva abaixo sobre seus objetivos para fazer o curso e se os mesmos foram alcançados.

O que você aprendeu no curso? *

Escreva um pouco o que você aprendeu no curso de extensão

Como este curso contribuiu para a sua formação, como professor de línguas? *

Como sabemos, as tecnologias digitais, principalmente computador e internet, são a salvação para o ensino de línguas. *

Você concorda com esta afirmativa? Justifique sua resposta.

A internet e o computador, juntos, oferecem a possibilidade de nossos alunos, sozinhos, aprenderem o que quiserem. Diante disso, qual é o nosso papel como professores atualmente? *

Never submit passwords through Google Forms.

Powered by [Google Docs](#)

[Report Abuse](#) · [Terms of Service](#) · [Additional Terms](#)