

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**O PROFESSOR EM CONTEXTOS DIGITAIS E A SUA FORMAÇÃO:
A PERSPECTIVA DE GRADUANDOS DE LETRAS**

ROZA LUIZA CAIADO DE CASTRO ACCIOLY

2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**O PROFESSOR EM CONTEXTOS DIGITAIS E A SUA FORMAÇÃO:
A PERSPECTIVA DE GRADUANDOS DE LETRAS**

ROZA LUIZA CAIADO DE CASTRO ACCIOLY

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

Orientador: Prof. Dra. Kátia Cristina do Amaral Tavares

Rio de Janeiro
Junho de 2009

O PROFESSOR EM CONTEXTOS DIGITAIS E A SUA FORMAÇÃO: A PERSPECTIVA DE GRADUANDOS DE LETRAS

Roza Luiza Caiado de Castro Accioly
Orientadora: Professora Doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares

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

Examinada por:

Presidente, Profa. Doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares

Professora Doutora Cristina Jasbinschek Haguener

Professora Doutora Andrea de Farias Castro

Professora Doutora Heloisa Gonçalves Barbosa, Suplente

Professora Doutora Selma Borges Barros de Faria, Suplente

Rio de Janeiro
junho de 2009

À Luiza, mais que uma mãe: uma amiga e um modelo.

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta dissertação: Andrea da Silva Marques Ribeiro, Claudia Regina Souza, Deyse da Silva Gonçalves, Gracinda Rosa G. Silva, Jandira Viana, Juliana Passos, Juracy Bittencourt, Lucia Regina Martins Leite, Maria Alba Saltiel, Maria Tereza Trica, Maristela Rivera Tavares, Mariana Kulnig e Dra.Mary Rodrigues de Queiroz.

Ao grupo intitulado “as orientandas de Kátia”, formado por Flávia da Cruz Miguel, Margarida Calafate dos Santos, Sara Domingues e Simone da Costa Lima, por todo seu carinho e estímulo durante essa jornada.

Aos colegas de curso de mestrado Aline Morete, Aloizo Pires, Ângela e Claudia Santos Rebello, cujo apoio foi essencial nesse processo.

Aos professores do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da UFRJ, em especial Maria José Monteiro e Myriam Brito Corrêa Nunes, cujas indicações de leituras abriram novos horizontes de conhecimento.

À minha família, que me encorajou e apoiou em todos os momentos, inclusive nos mais difíceis: Luiza Barboza Caiado de Castro, Luiza Caiado de Castro Accioly, Silvia Maria Caiado de Castro Accioly e José Miguel Accioly dos Reis.

Meu agradecimento especial e sincero a minha orientadora Kátia Cristina do Amaral Tavares que muito pacientemente aconselhou-me e guiando-me com sabedoria durante o caminho para a construção dessa dissertação. Agradeço também ao seu marido e filhos, pois com certeza acabaram cedendo um pouco de seu tempo para que tal trabalho fosse feito.

A Deus, por toda sua infinita bondade e sabedoria.

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.

Paulo Freire.

RESUMO

ACCIOLY, Roza Luiza Caiado de Castro. **O Professor em Contextos Digitais e sua Formação:** A Perspectiva de Graduandos de Letras. Rio de Janeiro, 2009. Dissertação de Mestrado (Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

Esta pesquisa objetiva investigar a perspectiva de graduandos de Letras (professores de língua em formação) sobre o que professor deve aprender para atuar em contextos digitais e como deve ser a formação do professor para atuar nesses contextos. Os participantes desta investigação foram dez alunos de uma disciplina optativa sobre o ensino de línguas via internet, ministrada quase totalmente on-line. A disciplina fazia parte do curso de Letras de uma universidade pública da cidade do Rio de Janeiro. A fundamentação teórica compreende três áreas: o uso das novas tecnologias de informação e comunicação na educação e a educação a distância; os papéis do professor nos contextos presencial e digital; a formação inicial e continuada do professor e as novas tecnologias. Foram utilizados diferentes instrumentos de pesquisa, tais como questionários, registros de mensagens e observação não participante. Buscou-se estabelecer relações entre, de um lado, o que os autores/pesquisadores apontam como necessário ou recomendável para a formação do professor para trabalhar em contextos digitais e o que já vem sendo feito nessa área (como a própria disciplina em foco) e, de outro, o que os sujeitos desta pesquisa apontam como necessário ou recomendável para a sua formação.

Palavras-chave: formação do professor, formação continuada, professor on-line, Internet, TICs, educação a distância, educação on-line.

ABSTRACT

ACCIOLY, Roza Luiza Caiado de Castro. **O Professor em Contextos Digitais e sua Formação: A Perspectiva de Graduandos de Letras.** Rio de Janeiro, 2009. Dissertação de Mestrado (Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2009.

The main aim of this research is to investigate the perception of the Letters undergraduate students, i.e. language teachers to be, about what should be learned to work at digital contexts and what kind of education they should have to become online teachers. The group under investigation was made by 10 students enrolled at the Letters course of a public university located at the city of Rio de Janeiro. As a basics for this investigation, the theoretical reference includes three areas: the uses of New Technologies of Information and Communication (NTICs) applied at schools and distance education, the teachers' roles in both onsite and digital contexts and the teacher initial and continuous education and the new technologies. For this investigation, some research tools were used such as questionnaires, emails and continuous non-participant observation of the context under investigation. All the data was analyzed bearing in mind what researchers list as necessary or recommended for the teacher education formation to work in digital contexts and what has been done (as well as this course) so far and what the participants of this investigation pointed out as needed or recommended for their formation.

Key-words: teachers' education, continuous education, online teacher, internet, ICTs, distance education, online education

Accioly, Roza Luiza Caiado de Castro.

O professor em contextos digitais e a sua formação: a perspectiva de graduandos de Letras/ Roza Luiza Caiado de Castro Accioly. – Rio de Janeiro: UFRJ/ Faculdade de Letras, 2009.

x, 90f.;il.;25 cm.

Orientadora: Profa. Doutora Kátia Cristina do Amaral Tavares
Dissertação (mestrado) – UFRJ / Faculdade de Letras / Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Lingüística Aplicada, 2009.

Referências Bibliográficas: f.

1. formação do professor. 2.contexto digitais. 3.análise do discurso. I. Tavares, Kátia Cristina do Amaral. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada. III. Título

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Caracterização dos instrumentos de geração de dados	46
---------------------------------------------------------------------	----

LISTA DE ABREVIATURAS

EaD – educação a distância

L.A. – lingüística aplicada

NTICs – novas tecnologias de informação e comunicação

SUMÁRIO

Lista de quadros	10
Lista de abreviaturas	11
1. INTRODUÇÃO	14
2. O PROFESSOR EM CONTEXTOS DIGITAIS E SUA FORMAÇÃO	19
2.1 A educação a distância e a mediação das novas tecnologias	19
2.2. Os papéis do professor nos contextos presencial e digital	24
2.3 A formação inicial e continuada do professor e as novas tecnologias	28
3. METODOLOGIA DE PESQUISA	33
3.1 A pesquisa de base interpretativista de cunho etnográfico	33
3.1.1 O estudo de caso etnográfico	36
3.2. Contexto de pesquisa	37
3.3 Os participantes	42
3.4 Instrumentos de pesquisa e procedimentos de geração de dados	44
3.5 Procedimentos de análise de dados	48
4. RESULTADOS	50
4.1 O que o docente deve aprender para atuar em contextos digitais	50
4.1.1 O que aprender: foco no questionário inicial	51
4.1.2 O que aprender: foco nas mensagens da lista de discussão	55
4.1.3 O que aprender: foco nos relatórios de auto-avaliação e avaliação do curso	60
4.2 Como o docente deve aprender a atuar em contextos digitais	62
4.2.1 Como aprender: foco no questionário inicial	63
4.2.2 Como aprender: foco nas mensagens da lista de discussão	63
4.2.3 Como aprender: foco nos relatórios de auto-avaliação e avaliação do curso	68
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
ANEXOS	77
1. E-mail inicial de contato com os alunos.....	78

2. Informações gerais sobre o curso.....	79
3. Questionário inicial aplicado no primeiro dia de aula.....	81
4. Instruções para realização da tarefa 1	84
5. Lembrete automaticamente enviado para realização da tarefa 1	85
6. Instruções para realização da tarefa 2	86
7. Lembrete automaticamente enviado para realização da tarefa 2	87
8. Perguntas para aprofundamento da tarefa 2	88
9. Perguntas a serem respondidas para realização da tarefa 3	89
10. Roteiro para auto-avaliação e avaliação da disciplina	98
11. Envio de lembrete para realização de auto-avaliação e avaliação da disciplina	99

1. INTRODUÇÃO

Desde os primórdios da civilização, o domínio do conhecimento ajudou a impulsionar o progresso em geral por abrir portas a novos mundos de saber e oportunidades. Com o desenvolvimento e sua posterior popularização e comercialização, os computadores pessoais aumentaram a capacidade de agir e de comunicar dos indivíduos (Lévy, 1999). Passamos a viver num mundo globalizado em que todos precisam se manter atualizados para continuar e sobreviver num mercado de trabalho altamente competitivo. Na atual sociedade de informação em que vivemos, as novas tecnologias de informação e comunicação (a partir de agora, NTICs) exercem uma função primordial por estarem integrando o mundo através de um novo paradigma tecnológico (Castell, 2003).

Tudo muda a todo instante e, por vivermos numa sociedade de informação na qual saber é poder, tem-se aumentado cada vez mais a procura por certificações obtidas em cursos que qualifiquem os futuros profissionais mesmo nos lugares de acesso mais remoto. Belloni (1999) traz as vozes de teóricos diversos, como Carmo, Keegan, Perriault e Bates para apontar a insuficiência da formação inicial e a grande tendência de uma educação ao longo da vida mais integrada aos locais de trabalho e às expectativas e necessidades dos indivíduos. Atualmente, não basta concluir o ensino médio. Temos que ter nível universitário e, dependendo da área de atuação, curso de especialização, MBA, mestrado e até doutorado – além, é óbvio, de conhecimento de pelo menos uma língua estrangeira e um bom domínio de informática. Mesmo assim, ainda corremos o risco de sermos considerados defasados por causa da idade ou por não termos um *networking* eficiente e abrangente.

Como professora de inglês, idioma considerado como a língua franca em um mundo globalizado, preciso manter-me sempre atualizada para ser capaz de exercer minha profissão da melhor maneira possível, ajudando meus alunos a atingirem seus objetivos e continuar

ativa no atual mercado de trabalho. Logo, assim que o computador pessoal popularizou-se a ponto de fazer parte de nosso cotidiano, tornando-se comum até em supermercados, aderi ao seu uso pessoal e ficava imaginando como poderia usá-lo em minha prática pedagógica.

Nesse contexto, meu questionamento maior passou a acontecer a partir de um problema identificado no meu local de trabalho após ouvir as falas de muitos colegas. No início dos anos 2000, trabalhava em um curso livre de inglês na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro que decidiu equipar todas as suas salas de aula de todas as filiais com computadores. Em um primeiro momento, alguns professores foram tomados de pânico por ter que lidar com um equipamento cujas funções eles não conheciam. Alguns se sentiram desprestigiados e inferiorizados por terem que lidar com uma máquina que não dominavam e achavam que, a médio ou longo prazo, seriam substituídos por ela. Assim, decidiram pedir demissão ou se aposentar para não terem que lidar com essa situação. No entanto, alguns outros se entusiasmaram com a idéia de tal modo que passaram a fazer todos os cursos oferecidos para se capacitar no uso das ferramentas disponíveis no computador e até de conserto e montagem para saber lidar com problemas com o *hardware*.

Um outro grupo de professores, por sua vez, passou a ver o computador como uma tábua de salvação. Acreditavam que a aparelhagem comprada pela escola seria um equipamento capaz de resolver todos os problemas ligados à educação, desde alunos desmotivados até problemas de aprendizagem. Ouvi muitos colegas dizerem que, com o computador, o ensino a distância passaria a ser uma realidade mais concreta e, com o passar do tempo, gradualmente, a sala de aula física (presencial) e a escola (o prédio) deixariam de existir. Nesse contexto, o professor iria “sair de cena”, isto é, passaria a trabalhar em casa, em salas de aulas virtuais, onde não teria de “aturar mais os alunos face a face, pais de alunos chatos e não teria de lidar com alunos dissimulados, mal-educados e desestimulados”, ouvia colegas dizerem.

Depois de ouvir várias falas como essa, comecei a me questionar sobre a educação a distância (EaD, de agora em diante), seu papel na sociedade atual, o uso de novas tecnologias de informação e comunicação, na sua modernização, e o professor e seu papel nesse processo. Será que em EaD o professor realmente passa a exercer tarefas diferentes das que ele costuma ter durante suas aulas no contexto presencial? Será que ele precisa de habilidades diferentes para desempenhar seu papel no contexto digital? Será que sua formação acadêmica o prepara para trabalhar em ambos os contextos citados? Seriam diferentes os desafios enfrentados por esse professor? Será que iremos deixar de “aturar” alunos? Tendo tais questionamentos em mente resolvi procurar textos e cursos que me auxiliassem a vislumbrar algum tipo de resposta ou mesmo novos questionamentos que me levassem a um caminho admissível de soluções para minhas inquietações.

Acabei descobrindo um porto seguro ao me deparar com a Lingüística Aplicada (L.A.), que considera a formação de professores e a EaD como temas de pesquisa atuais e pertinentes, totalmente inseridos em seu campo de investigação (cf. Leffa, 2006; Tavares, 2007, entre outros). Entre os autores que citam tais tipos de pesquisa, destaco Moita Lopes e Cavalcanti (2004:25), que comentam a inclusão da EaD como uma diversificação de subáreas da L.A. na interface com a Educação.

Esta dissertação tem como contexto de pesquisa uma disciplina optativa do curso de Letras de uma universidade pública na cidade do Rio de Janeiro ministrada no segundo semestre de 2007. O objetivo é investigar, na perspectiva do professor de línguas em formação (isto é, alunos da referida disciplina), o que deve ser aprendido para capacitá-lo a atuar em contextos digitais e como deve ser sua formação.

Assim sendo, estas são as perguntas que norteiam a presente investigação:

1. Na perspectiva do professor de línguas em formação, o que o docente deve aprender para atuar em contextos digitais?

2. Como deve ser a formação do professor para atuar nesses contextos?

Para a condução desta pesquisa, parte-se de uma revisão de literatura (cf. capítulo 2) organizada em três partes. A primeira está relacionada ao uso de novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) na educação; na segunda, os papéis do professor de línguas do contexto presencial e digital; e, na terceira, a importância da formação inicial e continuada do professor de línguas, independentemente de seu contexto de trabalho.

No capítulo 3, é apresentada a metodologia de pesquisa. Nesse capítulo, descrevo o contexto desta investigação, os participantes, os instrumentos de pesquisa e os procedimentos de geração e de análise de dados.

O capítulo 4 apresenta e discute os resultados da investigação. Nele apresento os núcleos de significados identificados na análise de dados buscando responder às perguntas de pesquisa. Dessa forma, duas seções são organizadas: uma referente a **o que** os docentes devem aprender para atuar em contextos digitais e outra referente a **como** deve ser essa formação, sempre de acordo com a percepção dos participantes desta pesquisa.

Em relação à primeira pergunta de pesquisa, isto é, na perspectiva do professor de línguas em formação, o que o docente deve aprender para atuar em contextos digitais, os dados nos mostram que os graduandos acreditam que tal formação deve contemplar não só o desenvolvimento de destreza tecnológica, mas também de habilidades pedagógicas e sociais para se ser um professor eficiente nesses contextos.

Em vista da segunda pergunta de pesquisa, ou seja, como deve ser a formação do professor para atuar em contextos digitais, os graduandos apontam algumas estratégias e instrumentos a serem adotados em cursos ou projetos de formação de professores on-line, tais como: (a) passar pela experiência de ser aluno on-line antes de ser professor on-line; (b)

observar a atuação de um professor on-line, que pode servir de modelo para o professor em formação, e refletir sobre essa prática e os diferentes papéis do professor em contextos digitais; (c) ler textos teóricos sobre educação on-line e temas afins e discuti-los com colegas e o professor (inclusive através de recursos de comunicação on-line, como a lista de discussão).

As perspectivas dos participantes apresentadas no capítulo de resultados nos remetem ao trabalho de pesquisadores na área, tais como Berge (1995), Pallof e Pratt (1999), Tavares (2003, 2007) e Ramal (2002) – cf. capítulo 2.

Finalmente, no capítulo 5, são feitas as considerações finais, com a retomada do percurso da investigação e sugestões para pesquisas futuras.

2. O PROFESSOR EM CONTEXTOS DIGITAIS E SUA FORMAÇÃO

Neste capítulo, reviso a literatura sobre educação mediada por novas tecnologias e a formação de professores de línguas. Na subseção 2.1, discuto as novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) e a educação a distância (EaD). Na subseção 2.2, apresento os papéis do professor nos contextos presencial e digital. Na subseção 2.3, discuto a formação inicial e continuada do professor para uso das novas tecnologias.

2.1 A educação a distância e a mediação das novas tecnologias

Faustini (2001: 212) define a EaD como um tipo de aprendizagem em que professores e alunos estão separados pelo tempo e espaço. Além disso, antigamente era considerada uma forma especial de ensinar com a utilização de métodos não tradicionais. Segundo Araújo (2005), desde o século XVIII, ela já se faz presente pelo uso da correspondência. No entanto, com o passar do tempo, a mídia utilizada na EaD foi se modernizando. Belloni (1999:56) indica que Nipper identifica três gerações de modelos de EaD a partir de uma perspectiva do uso de inovações tecnológicas de comunicação no processo de aprendizagem.

No século XVIII, no qual se pode situar a primeira geração de EaD, a educação a distância era feita por correspondência, conforme já mencionado. Evans e Nation (1993:203 apud Belloni, 1999) consideram que a interação entre professor e aluno era lenta, esparsa e limitada às respostas que os alunos enviavam para obter seus certificados. Esses autores assinalam a assimetria quanto à flexibilidade entre as dimensões de tempo e espaço e de

autonomia do aluno. O mesmo tinha a liberdade de decidir quando e onde estudar, porém não podia interferir em relação a prazos e escolha de currículos.

A segunda geração foi classificada como o ensino de multimeios a distância por utilizar os meios de comunicação audiovisuais, de certa maneira incluindo posteriormente, os computadores. Nas décadas de 20 e 30 no século XX, o rádio tornou-se um grande difusor de conhecimento, só tendo sua importância diminuída no final da década de 60 com a chegada da televisão. Entretanto, ambas as mídias citadas tiveram seu espaço reduzido com o desenvolvimento e comercialização do microcomputador que, segundo Pierre Lévy (1999:31), já existia desde 1945. O fenômeno de popularização do computador pessoal passou a acontecer da década de 1970 em diante. Daí surgiu o computador pessoal ou PC (*personal computer*), assim chamado já que, antes, o computador era só usado para armazenar informação de ordem científica e de gerenciamento.

Nos anos 1960, a precursora da internet conhecida como Arpanet (Advanced Research Projects Agency net) foi desenvolvida pelo órgão do Departamento de Defesa norte-americana. A Arpanet tinha o objetivo de “criar uma rede de comunicação que pudesse sobreviver à guerra nuclear e a outros desastres, daí a estratégia de uma rede sem hierarquia e comando central, que mesmo perdendo alguns de seus pontos, continuaria a funcionar” (MATTAR NETO, 2002:106). Teeler (2000) comenta que a intenção original da Arpanet era a troca de informação entre pessoas que trabalhavam distantes umas das outras. Gradualmente, com o aumento do número de computadores conectados à rede, as pessoas começaram a enviar mensagens que acabaram se transformando numa plataforma de comunicação entre os usuários da comunidade acadêmica e, com melhorias para facilitar seu uso, acabaram transformando-se no que hoje é conhecido como internet.

A terceira geração começa a surgir nos anos 1990, com o desenvolvimento e disseminação das NTICs. Kenski (2003:23) considera NTICs as mídias mais utilizadas pelas

peças e que são possíveis de serem utilizadas no ensino formal, como televisão, computadores e seus acessórios multimidiáticos assim como a internet. No seu ponto de vista, as NTICs “interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimento. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade” (Kenski, 2003:23). Nessa perspectiva, Belloni (2003: 65) define NTICs como

aquelas - recheadas de informática – que permitem a estocagem e a transmissão de informações em quantidade, qualidade e velocidade inéditas na história da humanidade e que tem como característica essencial a “imaterialidade” de sua matéria prima, a informação.

Com a difusão da internet, com mais e mais usuários ligados à grande rede, uma gama maior de serviços surgiu ampliando os que já eram fornecidos originalmente. Além do e-mail e das salas de bate-papo conhecidas por *chat*, páginas passaram a ser mais populares e até cursos on-line tornaram-se parte da nossa rotina. O uso do e-mail ou correio eletrônico como meio de comunicação assíncrono, isto é, onde o receptor recebe a informação num momento posterior à emissão da mensagem, aumenta a igualdade entre participantes de um curso on-line. Já as salas de bate-papo ou chats são síncronas, isto é, as pessoas se comunicam em tempo real. Além dessas ferramentas, podemos ainda utilizar listas de discussão, que são um sistema de armazenamento e distribuição de mensagens eletrônicas para grupos específicos que também auxiliam no aumento da igualdade entre participantes e que ajudam na criação de uma comunidade de discussão virtual (CAMPOS, ROQUE, AMARAL: 2007:47). De acordo com Azevedo (2005:13), até as melhores e mais caras universidades mundiais já montaram seus campi virtuais e oferecem EaD via internet. Assim, o ensino mediado por computadores tem sido mais difundido e o papel do professor nessa mídia passa a ser mais questionado.

Também são mais interrogados os modelos pedagógicos e suas práticas, tornando-se necessária uma pedagogia on-line, como aponta Azevedo (2005). Essas práticas precisam

estar em maior sintonia com o momento atual da sociedade, que precisa de pessoas capazes de trabalhar em grupos, colaborativamente e com maior preocupação com a aprendizagem coletiva que com a individual. Para tanto, as novas tecnologias de informação e comunicação podem ter um papel essencial.

As NTICS são parte de nosso dia-a-dia e multiplicam-se a cada dia, fazendo-se indispensáveis para nossa atuação em locais de trabalho, em casa e, como pode-se esperar, na escola. Logo, a escola não pode deixar de usar esses elementos que estão presentes na vida cotidiana e que fazem parte do universo de nossos alunos. Consoante Campos et al. (2007: 13), para inserir a escola no mundo é essencial compreender os novos processos de aquisição e construção do conhecimento, para os quais as NTICS já se constituem como ferramentas imprescindíveis.

Belloni (1999) traz a voz de Dieuzeide, uma das maiores especialistas sobre o papel das NTICS na educação, para que possamos compreender que as NTICS devem ser consideradas como ferramentas pedagógicas “que nos levará a examinar essencialmente como estas técnicas são suscetíveis de serem postas a serviço dos objetivos maiores estabelecidos pela instituição educativa” (Belloni, 1999:60). Na opinião de Dieuzeide citada por Belloni, ao pensar no uso educativo das NTICS, temos que ter em mente o que a autora chama de “três preocupações de princípios”, a saber:

a) **não aderir por modismo:** “Devemos nos lembrar que a educação deve problematizar o saber, contextualizar os conhecimentos, colocá-los em perspectiva para que os aprendentes possam apropriar-se deles e utilizá-los em outras situações” (Belloni, 1999:61).

b) **levar em consideração a diferença entre conhecimento e informação:** “O conhecimento é a seleção e interpretação dos conhecimentos cuja aquisição é julgada

indispensável ao desenvolvimento pessoal e à competência dos que aprendem” (Dieuzeide, 1994:21).

c) as NTICs não são a solução de todas as doenças crônicas da educação:

Dieuzeide afirma que não podemos ceder à ideologia dominante da comunicação-milagre, resolvendo as desigualdades sociais e os conflitos de poder nas frivolidades lúdicas e consumistas (idem:21).

Belloni (1999), no entanto, vê virtudes pedagógicas nas NTICs e afirma que ou as escolas (instituições educacionais e seus quadros) aderem ao seu uso ou perderão o trem da história e o contato com as novas gerações e ficarão obsoletas. A autora também pondera que precisamos refletir sobre como integrar as NTICs à educação como caminho para pensar a formação dos professores enquanto usuários ativos e críticos, bem como a formação dos professores que serão responsáveis pela criação e desenvolvimento de materiais para o contexto digital. Segundo Belloni (1999), não podemos pensar em qualquer inovação na educação sem levarmos em conta duas condições prévias: a produção do conhecimento pedagógico e a formação dos professores. Ramal (2002) já detecta o problema em duas outras áreas: na visão do papel do professor e na sua formação, o que discutirei na subseção 2.2.

O uso da internet, o crescente número de NTICs e a popularização da EaD on-line têm ajudado na quebra do paradigma de que o professor tem que ser o dono do saber e têm aumentado a troca de saberes de seus alunos. O contexto digital serve como um universo em que professores e alunos estão juntos aprendendo a pesquisar e a construir novos conhecimentos para ambos. Assim sendo, muda também a relação professor-aluno, o que afetará o papel do professor descrito a seguir.

2.2. Os papéis do professor nos contextos presencial e digital

O professor sempre teve um papel multifacetado, mesmo no contexto presencial. Harmer (1991) pondera que, de acordo com a atividade proposta e da fase em que a aula se encontra, o professor atua de oito modos diferentes, a saber:

a) como controlador: quando está apresentando um tópico novo e toda a atenção da turma está focada no nele com todos seguindo o seu ritmo ditado,

b) como avaliador: quando está avaliando a atuação dos alunos e dando feedback,

c) como organizador: quando o professor planeja uma atividade e dá informações vitais aos alunos para que ela seja feita,

d) como instigador: quando encoraja o aluno a participar de uma atividade ou dá sugestões sobre o que fazer durante a mesma,

e) como participante: quando ele atua na atividade como um igual,

f) como um recurso: como uma fonte extra de informação disponível ao aluno,

g) como tutor: como um conselheiro que esclarece dúvidas e guia os alunos engajados em projetos e

h) como investigador: quando pesquisa novas técnicas e atividades para usar com suas turmas, visando aperfeiçoar tanto suas habilidades quanto as dos alunos.

Pressuponho que o mesmo acontece no contexto digital. Devido à introdução de novas tecnologias na escola, o professor passou a questionar não só seu papel social, mas também sua prática pedagógica. Silva (2003:52) chama a atenção para o fato de que precisa haver uma quebra do paradigma do ensino tradicional para que não se subutilize a disposição à interatividade própria do digital on-line.

Tavares (2007) traz as vozes de estudiosos tais como Sherry (1998), Lawyer-Brook e Black (1997), entre outros, para demonstrar as diferentes nomenclaturas dadas ao papel do professor. Dados ratificam a postura de Tavares e também uso nesta pesquisa a definição de professor para contexto digital genericamente como aquele que leciona nesses contextos, sem fazer distinção entre os termos “professor”, “tutor” ou “instrutor” on-line, usados, por vezes, com diferentes acepções na literatura. Tal decisão foi tomada por não fazer parte do escopo deste trabalho lidar com essa distinção, mesmo sabendo que o uso de cada um desses termos possa implicar características específicas e funções diferentes.¹

Segundo Sherry (1998 apud Tavares, 2007), o professor on-line se vê como orientador, que apresenta modelos, faz mediações, explica, redireciona o foco e oferece opções além de atuar como um co-aprendiz, colaborando com seus pares. Nessa mesma linha

¹ Consoante Campos, Roque e Amaral (2007:19), professor é aquele responsável pela criação das atividades a serem desenvolvidas pelos alunos com o objetivo de construir a aprendizagem sobre determinado conteúdo. Os autores indicam que tutor é aquele que faz a mediação entre alunos e ambiente de aprendizagem, além da óbvia função de mediação com o material didático.

de pensamento, Berge (1995) sugere que, para que haja uma tutoria on-line bem sucedida, o papel do professor se divide em quatro áreas: pedagógica, social, gerencial e técnica. Segundo ele, na área pedagógica, o professor age como um facilitador educacional, isto é, aquele que foca em conceitos, habilidades e princípios críticos. Na área social, ele é responsável pela criação de um ambiente social amigável através de relações humanas, da valorização da contribuição dos alunos, do senso de coesão do grupo e do incentivo ao trabalho em grupo, entre outros. Na área gerencial, ele é quem estabelece a agenda, as regras de procedimento e normas de tomadas de decisões. E na área técnica, ele precisa se sentir confortável com a tecnologia para deixar que os alunos também se sintam assim e concentrem-se na parte acadêmica.

Palloff e Pratt (1999) retomam a divisão proposta por Berge (o pedagógico, o social, gerencial e o técnico), as comentam e exemplificam para esclarecer o papel do professor na formação do conceito de comunidade de aprendizagem. De acordo com esses autores, no papel pedagógico, o professor atua como

um facilitador educacional, que oferece orientação e uma linha geral de trabalho, permitindo que os alunos explorem o material do curso e outros relacionados, sem restrições. Como parte desta função, o professor age como um animador que procura motivar e ampliar os conhecimentos mais do que o fariam em uma sala de aula presencial (PALLOFF e PRATT, 1999: 74-75).

Segundo Palloff e Pratt, podemos inferir que a função social do professor on-line é vital para a construção e manutenção de uma comunidade virtual. Em relação à função gerencial, o professor é também visto como o administrador do curso, sendo responsável pela postagem do programa, das tarefas e de orientações gerais iniciais, tais como regras de netiqueta e a discussão de suas adaptações ou não para uso do grupo. Já quanto à parte técnica, apesar de os autores acharem importante o conhecimento tecnológico dos professores,

que pode facilitar o desenvolvimento do curso, o mesmo não é supervalorizado, pois é esperado que apoio (oferecido pela equipe técnica da instituição onde o curso on-line é ministrado) seja dado para aqueles que são menos proficientes no uso da tecnologia. Além disso, os autores consideram também que faz parte do papel do professor on-line, na área técnica de sua atuação, a habilidade “de conduzir uma reflexão sobre como ocorrem a aprendizagem e a geração do conhecimento on-line, como a tecnologia contribui para tal e o que se aprende sobre a própria tecnologia quando se engaja neste tipo de aprendizagem.” (PALLOFF e PRATT, 1999: 80-81).

Pallof e Pratt creem que aprender através do uso da tecnologia é muito mais do que dominar um software ou o equipamento disponível, pois envolve uma conscientização do impacto dessa forma de aprendizagem no processo de aprendizagem como um todo. Desnecessário dizer, mas, não obstante, sempre importante enfatizar, nesse contexto, o professor deve estimular e facilitar esta conscientização.

Com esse novo olhar dos papéis de professor, devido à popularização da EaD on-line, Belloni (1999) sugere que não só o professor, mas também os alunos passam a ser vistos de outro modo. Segundo esta estudiosa, os dois novos atores principais no teatro da educação do futuro são o professor coletivo e o estudante autônomo (1999:7). Seguindo esse mesmo raciocínio de Belloni, Faustini (2001) coloca que no ambiente on-line “o papel do professor não é mais transmitir conhecimento e sim trabalhar habilidades para o pensamento crítico e o entendimento da colaboração” (Faustini, 2001:212). Ao mudar o perfil do professor, também muda o do aluno. Ele deixa de ser o recipiente vazio onde o professor depositava todo seu saber, como visto no passado e criticado por pensadores como Paulo Freire. Segundo seu ponto de vista, saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a própria produção ou a sua construção (Freire, 1996:47). Desse modo, o aluno passou a fazer parte mais ativa no seu processo de aprendizagem e passa a ser mais questionador, pois com a internet têm-se condições de explorar o trabalho colaborativo (Faustini, 2001:213).

Palloff e Pratt (2004) argumentam que o aluno virtual bem sucedido será aquele capaz de refletir e de desenvolver um pensamento crítico, o que coincide com a idéia de Faustini. Além disso, o aprender colaborativamente nos leva a criação de novos meios para aprender, como demonstra Tavares (2003) com o conceito de comunidade de aprendizagem, onde isto ocorre.² Os próprios autores (Palloff e Pratt, 2004) descrevem essa nova comunidade de aprendizagem e demonstram que coisas que acontecem numa sala de aula tradicional acontecem na sala de aula virtual, como o surgimento de um líder. Segundo os autores, isto é uma prova de que a comunidade está se desenvolvendo e representa uma maneira de conexão e preocupação com o outro dentro da comunidade.

A partir das mudanças descritas acima, como a quebra de paradigma de ensino, os novos papéis do professor e dos alunos no contexto digital, além da necessidade de novas práticas pedagógicas que lidem com todas essas variáveis, fica cada vez mais evidente a necessidade de uma mudança na formação do profissional para trabalhar com todos esses desafios. E este é o assunto ao qual a próxima seção se dedica.

2.3 A formação inicial e continuada do professor e as novas tecnologias

Belloni (1999:88) acredita que a formação inicial do professor, independentemente do contexto em que trabalha, precisa prepará-lo para atender a necessidades de atualização em três dimensões: pedagógica, tecnológica e didática. A dimensão pedagógica se refere às atividades de orientação, aconselhamento e tutoria e inclui os processos de aprendizagem e de conhecimentos oriundos da psicologia, ciências cognitivas e humanas. A dimensão tecnológica compreende as relações entre tecnologia e educação num sentido amplo, que vai

² Segundo Tavares (2003:129), uma comunidade de aprendizagem é aquela que apresenta uma diversidade de expertise entre seus membros que compartilham a crença de uma construção conjunta de conhecimento

desde a utilização dos meios técnicos disponíveis até a produção de materiais pedagógicos utilizando estes meios. A dimensão didática alude à formação específica do professor e à necessidade constante de atualização.

Já Tavares (2007), citando Lynch e Corry (1998), considera uma das maiores dificuldades para capacitar um corpo docente para atuar em ambientes on-line o fato de que ser professor de contexto digital é mais que ter conhecimento técnico/tecnológico; envolve, sobretudo, um conjunto de estilos de educação dependentes de mídias e métodos. Segundo esses autores, a melhor maneira de aprender a ser professor de contexto digital é através da prática, isto é, participando de cursos como alunos ou observadores nesse contexto para aí, sim, contribuir em turmas já existentes. A chamada estratégia do “aprender fazendo” é apontada por Tavares como sendo um dos meios mais utilizados na formação de professores on-line. Além dessa, a autora também enumera mais duas estratégias que foram citadas numa pesquisa anterior (Tavares, 2004), a saber:

- a) a prática do outro, isto é, o professor é orientado por professores que já trabalharam on-line ou pela leitura de mensagens trocadas em cursos já dados e
- b) leituras e discussões de textos sobre EaD.

Destarte, Belloni (1999) propõe e Tavares (2007) ratifica a sugestão da implementação de uma formação reflexiva do professor não só para o professor iniciante, mas também para o professor em formação continuada. Porém, como pondera Tavares, Smyth já mencionava em 1992 que a idéia de que professores devam ser reflexivos a respeito de seu trabalho faz parte do senso comum. O problema é que se precisa definir que tipo de "reflexão"

se pretende com cada proposta de formação de professor. Além disso, consoante Tavares, existem estudos que abordam a prática docente reflexiva em ambiente presencial, porém ainda há uma carência de trabalhos abordando o ambiente digital como mostra Geraldini (2003). Em seu estudo, Tavares demonstra valorizar a possibilidade de discussão das ações docentes com parceiros com mais ou menos experiência ao longo de sua prática docente on-line. Ela também destaca a importância da preparação específica para o exercício docente no contexto digital no próprio contexto digital.

A formação do professor para contextos digitais já vem sendo estudada há algum tempo por pesquisadores tais como José Armando Valente, Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida e Maria Luiza Belloni. Há também algumas dissertações e teses do Programa de Pós-Graduação em LAEL (Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC/SP), do NIED (Núcleo de Informática Educativa, da Unicamp/SP) e ligadas ao núcleo de pesquisas LingNet (Linguagem, Educação e Tecnologia, da UFRJ) sobre o tema. Na maioria dos casos, não há um foco na formação do professor especificamente de línguas, mas sim do professor em geral, mas, segundo Kenski (2003), estamos apenas no início de um longo caminho de aprender a ensinar nesses novos tempos e espaços (2003:16). Em busca de pesquisas semelhantes à minha, me deparei com a tese de Alexandra Fogli Serpa Geraldini (2003), do LAEL, que descreve as experiências de uma professora de perfil reflexivo no contexto de um curso de leitura instrumental em inglês num ambiente digital, e com a dissertação de Andrea Almeida Perina (2003), também do LAEL, que visa investigar as crenças de professores de inglês tanto em relação ao uso do computador em suas práticas docentes quanto em relação ao seu papel na sociedade digital.

Embora Belloni e Tavares, supracitadas, proponham diferentes modelos para formação de professores com base em NTICs, Ramal (2002) comenta que essa não é a realidade presenciada nos cursos de formação de professores. Segundo a estudiosa, em pesquisas

realizadas em alguns cursos, os alunos-professores (ou seja, os professores em formação inicial) simplesmente aprendem a utilizar os computadores e suas ferramentas como se essa fosse a única solução para a incorporação adequada das NTICs no espaço escolar. Ramal (2002: 231-236) traz a voz de Wild (1996) que sugere três categorias de falhas nos cursos:

a) **falha de propósito:** o professor aprende a usar a tecnologia sem questionar o porquê de seu uso e o quê deve saber;

b) **falha de método:** os cursos devem se preocupar com o estudo das capacidades cognitivas envolvidas na construção do conhecimento com o auxílio de computadores; e

c) **falha de significação:** deveria se privilegiar a construção do sentido sobre o uso e suas implicações nos processos educativos, conferindo uma experiência cultural e não só experimental.

De acordo com Ramal, é possível que, em decorrência das falhas supracitadas, os professores se sintam inseguros e até mesmos resistentes com relação à utilização das NTICs e dos computadores em sala de aula. Todavia, a própria Ramal, em pesquisa empírica (2002:237-243), constata que, associadas a essas falhas, ainda podemos incluir outros fatores, tais como:

a) a resistência provocada pela insegurança causada por pouco domínio sobre a máquina;

b) o medo de danificar equipamentos caros;

- c) as dificuldades socioeconômicas do professor, realidade da escola e dos alunos;
- d) o preconceito contra o uso do computador por associá-lo à sociedade de consumo e ao caráter excludente da globalização;
- e) o medo da quebra das estruturas escolares tradicionais;
- f) o receio da invasão da multidisciplinaridade na sala de aula; e
- g) a acomodação pessoal e profissional.

No que segue, veremos as opiniões, (in)seguranças e dificuldades de professores em formação para trabalhar em EaD e teremos a oportunidade de vislumbrar saídas, soluções e a emergência de questionamentos de cunho teórico e prático na formação dos professores do curso on-line investigado aqui ao se confrontarem com alguns dos itens descritos por Ramal. No entanto, faz-se necessário, descrever os percursos metodológicos que segui na realização de minha pesquisa, o que faço no próximo capítulo.

3. Metodologia de pesquisa

Após apresentar a fundamentação teórica que embasou esta investigação, neste capítulo, apresento a metodologia utilizada nesta pesquisa. Na subseção 3.1, descrevo a escolha da pesquisa de base interpretativista de cunho etnográfico. No item 3.1.1, caracterizo o estudo de caso etnográfico, além de retomar as perguntas de pesquisa. Nas subseções 3.2 e 3.3, exponho o contexto de pesquisa e os seus participantes, respectivamente. Na subseção 3.4, abordo os instrumentos de pesquisa e procedimentos de geração de dados e, finalmente, na subseção 3.5, os procedimentos de análise dos mesmos.

3.1 A pesquisa de base interpretativista de cunho etnográfico

Ao discutir a pesquisa na área de Lingüística Aplicada (L.A.), Cavalcanti (1990:44) afirma que fazer pesquisa aplicada é “identificar um problema na prática, estabelecer os caminhos teóricos (geralmente interdisciplinares), coletar registros e analisá-los e voltar ao problema identificado com implicações e/ou sugestões de encaminhamento”. Consoante Moita Lopes (1996: 19-21), a pesquisa em L.A. é centrada

primordialmente na resolução de problemas de uso da linguagem tanto no contexto da escola quanto fora dele, [...] coloca-se foco na linguagem da perspectiva do uso/usuário no processo da interação lingüística escrita e oral, [...] tem como uma de suas tarefas no percurso de uma investigação mediar entre o conhecimento teórico advindo de várias disciplinas e o problema de uso da linguagem que pretende investigar, [...] envolve formulação teórica e [...] utiliza métodos de investigação de base positivista e interpretativista. (Moita Lopes, 1996:19-21)

Na pesquisa aqui apresentada, seguindo Cavalcanti (1990) e Moita Lopes (1996), ao buscar investigar a perspectiva de professores em formação sobre o que é ser professor on-

line e como deve ser sua formação, parti de um problema (ou, em outros termos, um desafio) do contexto educacional, analisei dados da linguagem escrita utilizada pelos participantes para investigar seu ponto de vista, estabeleci relações entre a fundamentação teórica pertinente e o problema em foco a fim de estabelecer implicações e sugestões de encaminhamento para o mesmo. Dessa forma, observam-se nesta dissertação características metodológicas citadas por Cavalcanti (1990) e Moita Lopes (1996) que a situam na área da L.A. Além disso, seu tema também se insere na L.A. por estar relacionado a dois temas de pesquisa atuais dentro de seu escopo: a formação do professores e a Educação à distância (EaD). Entre os autores que citam tais tipos de pesquisa, encontram-se Moita Lopes e Cavalcanti (2004:25) que advogam a favor da inclusão de práticas de EaD como uma diversificação de subáreas da L.A. na interface com a Educação (2004:25).

Além das características acima mencionadas, Moita Lopes (1994:330) cita dois tipos de pesquisa dentro da tradição de pesquisa interpretativista em L.A.: a etnográfica e a introspectiva. Segundo ele, o acesso ao fato que produz o conhecimento na concepção interpretativista é feito de forma indireta através da interpretação dos vários significados que os constituem (Moita Lopes, 1994:331). Esse é um percurso de pesquisa que, embora seja enriquecedor, apresenta muitos desafios ao pesquisador. Os significados, desde uma perspectiva wittgensteineana, não podem ser considerados estáticos, prontos para serem captados pelo pesquisador. São, sim, fugidios, múltiplos, fragmentados e com muitas faces. Consoante McDonough & McDonough (1997:46), esses significados são variáveis, pois são fabricados através do processo de interação social. Ai, o desafio se instala: como descrever esses significados para que possamos ter uma visão holística e concisa de nosso objeto de pesquisa? Moita Lopes (1994) indica que isso deve ser feito através da etnografia: uma prática de pesquisa advinda da Antropologia Social na qual um pesquisador se insere no contexto de pesquisa, observa as práticas dos participantes cuidadosamente, tenta fazer ligações entre

essas práticas e o que significam para os participantes, tenta construir sentido de práticas a ele estranhas e sistematizá-las de forma que se possa chegar a uma compreensão da relação dessas práticas com a construção da cultura, das identidades e das visões de mundo dos participantes. Adiciona-se a esses preceitos, a visão de Erickson (1988:1089) de que a etnografia é um processo de resolução progressiva de problemas.

De acordo com Moita Lopes (1994), na pesquisa etnográfica, um dos princípios básicos é a orientação a significados êmicos, segundo o qual, na investigação das questões de pesquisa, deve-se privilegiar a perspectiva dos participantes. Como este estudo visa compreender o ponto de vista de professores em formação sobre sua própria formação para atuar como professor on-line, adota-se aqui esse princípio. Em outras palavras, ao analisar, organizar e sistematizar as opiniões dos professores em formação estudados aqui, não imporei minha visão “de fora” sobre suas práticas. Muito pelo contrário, deixarei meus sujeitos de pesquisa falarem por si e, com base em suas opiniões, estruturarei minhas análises. Assim, a visão êmica emerge e as imposições de “forasteira” da pesquisadora serão deixadas em segundo plano para que as práticas aqui investigadas sejam descritas com o máximo de fidelidade aos seus autores. Para que a etnografia seja elaborada e para que o êmico reine sobre o ético, utilizam-se instrumentos etnográficos de pesquisa como observação não-participante, notas de campo, questionários e registros de mensagens, que visam dar acesso à visão dos participantes (cf. seção 3.4). Dessa forma, esta pesquisa apresenta-se como sendo de cunho etnográfico.

Tendo em mente os princípios acima descritos e minhas perguntas de pesquisa (cf. capítulo 2), na seção seguinte, caracterizo o estudo de caso etnográfico.

3.1.1 O estudo de caso etnográfico

De acordo com Leffa (2006:21), o estudo de caso é uma das mais antigas ferramentas de pesquisa. Com ele, procura-se dar uma maior ênfase “na exploração e descrição detalhada de um determinado evento ou situação, sem a preocupação de descobrir uma verdade universal e generalizada” (Leffa, 2006:21). André (1998:30), porém, menciona que o estudo de caso etnográfico só surgiu na literatura educacional recentemente. Por outro lado, a própria André ratifica a opinião de Leffa, ao ressaltar que, no estudo de caso, o interesse do pesquisador é compreender o sistema como uma unidade que deve ter limites bem definidos. Definir esses limites é, de modo simples, detalhar o evento e descrevê-lo de forma minuciosa e fiel ao modo que ele é construído pelos participantes.

Yin (2002) pondera que o estudo de caso deve ser preferido quando (1) as perguntas de pesquisa forem da forma “como” e “por quê?”; (2) o controle do pesquisador sobre aquilo que acontece ou pode acontecer for reduzido; e (3) o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo dentro do contexto de vida real. De forma semelhante, Leffa, no texto acima citado, assevera que o estudo de caso pode ser classificado de várias maneiras, dependendo do objetivo para o qual ele é usado. Ele cita três dos tipos descritos por Yin, a saber:

- a) **exploratório**: uma espécie de estudo piloto feito para testar as perguntas, hipóteses, instrumentos e procedimentos norteadores do projeto;

- b) **explanatório**: no qual se objetiva descrever uma determinada situação e explicá-la em termos de causa e efeito;

c) **descritivo:** no qual o pesquisador deseja mostrar ao seu leitor uma determinada realidade que não é de seu conhecimento sem ter a obrigação de estabelecer relações de causa e efeito.

Considerando as características do estudo de caso delineadas aqui, estas são as perguntas de pesquisa que nortearam esta investigação:

1. Na perspectiva do professor de línguas em formação, o que o docente deve aprender para atuar em contextos digitais?
2. Como deve ser a formação do professor para atuar nesses contextos?

Levando-se em conta o contexto de investigação (descrito a seguir) e as perguntas de pesquisa delineadas acima, creio que o estudo de caso de base etnográfica seja a estratégia de pesquisa mais adequada para esta investigação. Na subseção 3.2, apresento o contexto de investigação e, na subseção 3.3, descrevo seus participantes.

3.2. Contexto de pesquisa

Esta pesquisa foi conduzida na Faculdade de Letras de uma universidade pública da cidade do Rio de Janeiro durante o segundo semestre letivo de 2007. Adotando o papel de pesquisador-observador, que, segundo Nunan (1992:7), observa e faz suas notas sobre o que acontece, sem tentar interferir no meio em que está, acompanhei um grupo de graduandos de Letras (em sua maioria do curso de Português-Inglês) numa disciplina optativa denominada “Ensino de línguas via internet”.

Na verdade, esse curso dava continuidade à outra disciplina optativa sobre o mesmo tema ministrada pela mesma professora no semestre anterior. Os alunos que cursaram a disciplina optativa do primeiro semestre de 2007 e monitores dos cursos de línguas abertos à comunidade oferecidos pela referida faculdade foram convidados a participar dessa nova disciplina através de um e-mail enviado pela professora que iria ministrá-la (cf. anexo 1). A professora planejou a disciplina tendo em vista a continuação do processo de reflexão daqueles alunos sobre o uso das NTICS na educação e a sensibilização de novos professores em formação. De acordo com a professora, em entrevista conduzida em junho de 2007, a idéia do curso surgiu da necessidade real e atual de cursos de formação do professor que abordem o uso pedagógico das NTICS. A implementação da disciplina foi dividida em três etapas descritas a seguir.

Numa primeira etapa, de uma semana de duração, tivemos uma aula presencial para introdução do curso, suas dinâmicas e apresentação do grupo. Nesse encontro, instruções gerais foram dadas, o planejamento foi apresentado (cf. anexo 2) e os alunos presentes preencheram um questionário inicial organizado pela professora (cf. anexo 3). Porém, alguns alunos que não compareceram à primeira aula presencial (mas que tinham mostrado interesse anteriormente) receberam por e-mail tanto o questionário a ser preenchido quanto um resumo do que foi feito presencialmente. Isso aconteceu, já que uma das instruções dadas foi de que regularmente haveria voluntários responsáveis por fazer o resumo e/ou síntese do que havia sido feito para conhecimento do grupo, o que já fazia parte da técnica da professora para motivação e envolvimento dos alunos no processo de produção de conhecimento.

A segunda etapa, que durou um período de 12 semanas, consistia em uma tarefa inicial e três mini-cursos on-line com dinâmicas distintas entre si para que os alunos pudessem vivenciar diferentes ambientes virtuais de aprendizagem. A divisão dessa fase foi assim feita:

- a) **tarefa inicial:** através de lista de discussão no YahooGrupos, apresentação dos/das alunos/alunas, onde a maioria incluiu algum comentário sobre suas expectativas para o curso;

- b) **mini-curso on-line sobre EaD e ensino-aprendizagem** ministrado exclusivamente através do uso de lista de discussão do YahooGrupos;

- c) **mini-curso on-line sobre ferramentas de busca** usando um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) construído a partir de um site e um serviço de fórum agregado (sem uso de uma plataforma para gerenciamento do curso);

- d) **mini-curso on-line sobre a história da EaD** usando um AVA construído na plataforma Moodle (um *software* livre e gratuito, que oferece recursos para interação e gerenciamento de um curso on-line).

No primeiro mini-curso, três tarefas tiveram que ser feitas e enviadas via e-mail para a lista do grupo. A primeira tarefa era relacionada à leitura do texto **Panorama atual da educação à distância no Brasil** de Wilson Azevedo (2000) (cf. anexo 4). Na primeira questão, os alunos tinham que escolher dois dentre cinco trechos do texto selecionado e fazer breves comentários sobre os mesmos. Na segunda, os alunos tinham que escrever um parágrafo relacionando outros trechos retirados do texto em estudo com os novos papéis a serem desempenhados por alunos e professores na educação on-line. Na terceira, os alunos tiveram que escrever um parágrafo explicando a crítica implícita contida num trecho retirado do texto. O mesmo era relacionado à necessidade de investimento em *peopleware*, que é definida pelo autor como recursos humanos para a EaD. Nesses questionamentos, a professora

induzia os alunos a um pensamento crítico do que é ser professor e aluno on-line e suas implicações.

Mesmo se já tivessem enviado suas respostas sobre a tarefa, os alunos recebiam uma mensagem automática enviada por e-mail do grupo lembrando-os da necessidade de fazerem pelo menos um comentário relevante sobre as respostas dos colegas (cf. anexo 5). Tal atitude também fazia parte da estratégia da professora para motivar os participantes. Ela queria mostrar, na prática, os vários papéis desempenhados pelo professor on-line. Além disso, poderiam sentir o que é ser um aluno on-line através dos vários tipos de mensagens recebidas, ora com incentivos à interação, ora com outros questionamentos que levariam a mais indagações. Assim, todos podiam contribuir de algum modo para a construção do conhecimento coletivo.

A segunda tarefa desse primeiro mini-curso foi desenvolvida a partir da leitura do texto **Comunidades de Aprendizagem on-line e o ensino de línguas**, de Tavares (2001) (cf. anexo 6). Dessa vez, os alunos foram estimulados a enviar para a lista as informações ou idéias apresentadas no texto que, na opinião deles, pudessem ser úteis para um professor de línguas que deseja elaborar e ministrar um curso on-line privilegiando a aprendizagem colaborativa. Novamente foi enviado o lembrete automático (cf. anexo 7) para que fosse feito pelo menos um comentário relevante sobre as respostas enviadas. Porém, dessa vez, foi usada uma técnica diferente, já que o aluno não precisaria se remeter a uma mensagem em especial mais sim a um aspecto mencionado por vários. Nesse momento, também foi pedido um desdobramento dessa tarefa (cf. anexo 8): a criação de projetos de mini-cursos on-line para serem desenvolvidos tendo um determinado público-alvo em mente. Os alunos já deveriam ter uma idéia embrionária para a realização da tarefa 3 e responder como agiriam se tivessem que atuar como professor on-line.

Na tarefa 3, a avaliação do 1º mini-curso on-line realizado através de lista de discussão foi feita através de um documento enviado pela professora em que três perguntas eram usadas para nortear as respostas dos alunos (cf. anexo 9). Nelas eram questionados o uso da lista, os recursos do YahooGrupos utilizado para interação entre seus membros e a atuação da professora on-line (ela mesma) no que se referia às áreas de atuação do docente on-line estudadas (ou seja, pedagógica, gerencial, social e técnica).

Conforme será indicado na seção 3.4, os comentários feitos até essa fase e os enviados na auto-avaliação e avaliação final do curso (mencionados mais adiante) são os que foram utilizados na análise de dados, a ser apresentada no próximo capítulo.

O segundo mini-curso foi ministrado através de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) on-line sobre ferramentas de buscas. A partir dessa fase, os comentários na lista de discussão passaram a ser menos freqüentes e menos focados no curso em si, já que os comentários relacionados às tarefas eram postados no fórum do curso.

O terceiro mini-curso foi implementado com o uso da plataforma Moodle. Nele houve a oportunidade de explorar um novo AVA, conhecer os recursos da plataforma, assistir a apresentações em Flash com áudio e aprofundar conhecimentos sobre a história da EaD, que era o tema do mini-curso. Mais uma vez, a lista de discussão foi pouco usada, pois eram usadas as ferramentas oferecidas pela plataforma para interação. Porém, foi marcado um encontro numa sala de bate-papo disponível no curso para vivenciar-se como funciona o mesmo e para se trocar idéias sobre a próxima etapa do curso, que seria a da criação dos cursos on-line, incluindo a sugestão de quais ferramentas seriam usadas nos futuros cursos.

Na terceira etapa, foi feito o planejamento de cursos on-line a serem oferecidos pelo curso livre da Faculdade de Letras em questão. Essa parte foi híbrida, já que houve encontros presenciais e discussões on-line para desenvolvimento dos mesmos em grupos.

Após dois encontros presenciais em que se discutiu o desenvolvimento dos cursos, os grupos responsáveis por cada futuro curso passaram a trocar e-mails entre si objetivando uma otimização do tempo. A professora enviou um e-mail delimitando uma data para o envio do planejamento dos cursos, da avaliação do curso e auto-avaliação de todos os alunos envolvidos na disciplina durante o semestre letivo (cf. anexo 10). Mais uma vez, assumindo sua função gerencial, a professora utilizou um e-mail lembrete (cf. anexo 11) para ratificar a data de entrega das avaliações e, assumindo sua função social, já aproveita para desejar a todos um bom ano novo.

3.3 Os participantes

A presente pesquisa pretende investigar, na perspectiva do professor de línguas em formação, o que deve ser aprendido para capacitá-lo a atuar em contextos digitais e como deve ser sua formação acadêmica. Logo, serão tidos como participantes desta investigação os dez alunos da disciplina optativa descrita na seção anterior que responderam o questionário inicial aplicado no curso. Será a perspectiva desses dez professores em formação que esta pesquisa investigará. Por motivos de caráter ético, seus nomes verdadeiros foram modificados de modo a mantê-los anônimos.

Embora esta pesquisa não investigue o ponto de vista da professora encarregada do curso sob investigação, para fins de melhor compreensão do contexto educacional em questão, pode-se dizer que a professora trabalha(va) na instituição há cerca de quinze anos e tem desenvolvido pesquisas na área de Linguagem, Educação e Tecnologia, especialmente na área de formação do professor.

Dos dez alunos que responderam o questionário inicial (cf. anexo 3) aplicado na primeira aula presencial, nove eram alunos do curso de Português-Inglês e um não informou

que curso fazia. Na ocasião, eram alunos que faziam desde o quarto período do curso de Letras até alunos que já tinham concluído o bacharelado, mas ainda estavam cursando a licenciatura. Faz-se mister enfatizar que todos já tinham alguma experiência profissional. Dois deles trabalhavam como monitores on-line de um curso livre e um produzia atividades para cursos on-line. Essa configuração dos sujeitos de pesquisa é importante, pois, como vemos, o curso aqui pesquisado não tinha como participantes professores inexperientes que procuravam conhecer um campo para sua atuação; pelo contrário, todos os participantes cursavam a disciplina com o intuito de aprimorar seus conhecimentos sobre EaD e refletir sobre sua própria prática profissional.

Todos possuíam computador em casa com acesso à internet, sendo que sete já tinham acesso de banda larga. Desses, seis também acessavam a internet fora de casa, sendo que desse total, quatro acessavam em seus locais de trabalho, um numa *lan house* e um na faculdade.

Em relação ao uso da internet, sete alunos a acessavam diariamente, sendo que seis por um tempo estimado acima de 20 horas semanais. Todos enviavam e recebiam e-mails, além de visitar sites voltados para professores de línguas. Nove usavam MSN ou outros tipos de mensagens instantâneas, oito participavam do Orkut ou outro site de relacionamentos semelhante, porém nenhum deles participava de salas de bate-papo. Nove visitavam sites direcionados a estudantes de línguas ou outros tipos tais como sites de busca, YouTube e sites de notícias.

No que tange à utilização da língua inglesa na internet, tais números mostram pequena variação. Apenas seis enviam e recebem e-mails nessa língua. Sete comunicam-se em inglês no MSN ou outro serviço de mensagem instantânea e cinco usam o Orkut ou outro site do gênero em inglês. O número de alunos que buscam sites voltados para estudantes de línguas diminui para sete e os visitantes de sites para professores de línguas passa para oito.

Todos usavam ou já usaram a internet para auxiliar a sua aprendizagem de língua, sendo que a procura de textos foi o item mais citado. O uso pedagógico foi citado por oito dos dez alunos que admitiram fazer uso da internet para interação através de atividades temáticas.

Quanto à utilidade da internet no ensino-aprendizagem de línguas, os alunos se mostraram ainda muito divididos. Quatro a viam como auxiliar no aprendizado, três como meio de acesso a sites e dois como uma facilitadora de integração entre pessoas. São ainda citados, por apenas um aluno, cada um dos seguintes itens: o favorecimento do trabalho colaborativo, a motivação, a facilidade e comodidade do uso e acesso, a forma dinâmica e distraída de aprender e como poderoso instrumento de ensino/aprendizagem de qualquer língua.

Tendo descrito os participantes esta investigação, passo a seguir à apresentação dos procedimentos de geração de dados.

3.4 Instrumentos de pesquisa e procedimentos de geração de dados

Segundo Erickson (1984:51), os instrumentos usados na pesquisa são determinados pelo explícito ou implícito questionamento do pesquisador. Em linha de pensamento semelhante, McDonough & McDonough (1997:53) citam como diferentes maneiras de coletar evidência documentada as observações, entrevistas, conversas, planos de aula, notas e transcrições, entre outros. Além disso, Moita Lopes (1994:335) pondera que se precisam usar métodos de coleta de dados diferentes para que se possa utilizar a técnica da triangulação como forma de dar conta da intersubjetividade, que é típica da tradição interpretativista.

Segundo Cavalcanti e Moita Lopes (1991: 138-139),

usam-se entrevistas, questionários, diários de participantes (alunos e professores) gravação de aulas em vídeo e áudio, documentos, etc. na tentativa de triangular os dados coletados na investigação ...

aumentando assim sua confiabilidade (Cavalcanti e Moita Lopes, 1991:138-139)

Como minha pesquisa se classifica como sendo de base interpretativista e de cunho etnográfico, consoante Erickson (1984), McDonough e McDonough (1997), Moita Lopes (1994) e Cavalcanti e Moita Lopes (1991), utilizei diferentes instrumentos de geração de dados para melhor caracterizar o contexto em que se inseriam os participantes e ter acesso às perspectivas destes em diferentes momentos. O uso de diversos instrumentos também possibilitou a triangulação dos dados. A seguir, apresento um quadro que caracteriza os instrumentos utilizados, o objetivo de uso de cada um deles, o contexto e o período em que foi empregado.

Instrumentos de geração de dados	Objetivos	Contexto de geração de dados	Momento/período
Entrevista semi-estruturada com a professora	Caracterizar o perfil da professora Caracterizar o contexto de pesquisa	Presencial (gravação em áudio)	Antes do início do curso
Ementa e bibliografia do curso	Caracterizar o contexto de pesquisa	Presencial (documentos elaborados pela professora e distribuídos aos alunos)	Início do curso (primeira aula)
Observação e notas de campo da pesquisadora	Caracterizar e compreender o contexto de pesquisa	À distância – lista de discussão no Yahoo Grupos Presencial (todas as aulas presenciais do curso)	Ao longo do curso Início e final do curso (primeira e duas últimas aulas)
Questionário inicial para os alunos	Caracterizar o perfil dos alunos Identificar núcleos de significado relacionados às perguntas de pesquisa (percepção dos alunos)	Presencial	Início do curso (primeira aula)
Registro de mensagens	Identificar núcleos de significado relacionados às perguntas de pesquisa (percepção dos alunos)	À distância – lista de discussão no Yahoo Grupos	Ao longo do curso
Relatórios de auto-avaliação e avaliação do curso (redigidos pelos alunos)	Identificar núcleos de significado relacionados às perguntas de pesquisa (percepção dos alunos)	À distância, enviados para a professora por e-mail	Ao final do curso

Quadro 1: Caracterização dos instrumentos de geração de dados

A geração inicial de dados foi feita através de uma entrevista semi-estruturada gravada em MP3 com a professora que ministrou o curso, antes de seu início. Optei por perguntas abertas para permitir que a entrevistada contribuísse com pontos de vista mais pessoais e com

informação mais detalhada, seguindo, dessa forma, as sugestões de McDonough & McDonough (1997:176). Assim, pude caracterizar o perfil da professora e o contexto de pesquisa.

Mais dados foram gerados através do recebimento da ementa e da bibliografia do curso, que foram distribuídos na primeira aula presencial. Os mesmos puderam ajudar na descrição do contexto de pesquisa. Além deles, utilizei notas de campo realizadas ao acompanhar e observar as atividades feitas durante a disciplina “Ensino de línguas via internet”. O curso foi ministrado basicamente on-line para que os alunos pudessem vivenciar o que é ser aluno on-line, já que, conforme indicado pela professora da turma em mensagem enviada aos alunos no início do curso, em 1 de agosto de 2007, pesquisas mostram que é uma experiência relevante para um profissional que deseja trabalhar nesse contexto. Em outras palavras, essa professora acredita que, para se ser um bom professor em ambientes digitais, faz-se necessário ter tido exposição a esses ambientes com *status* de aluno. Com esse fim, a professora criou um grupo da turma no YahooGrupos, do qual participei como observadora, sem interferir nas discussões desenvolvidas na lista do grupo. Também observei as aulas presenciais que ocorreram no início e ao final do curso, conforme descrito na seção 3.2.

Questionários também foram utilizados em momentos distintos e com objetivos diferentes em duas fases do curso. Num primeiro momento, um questionário inicial formulado pela professora do curso (cf. anexo 3) foi respondido pelos alunos. Tal questionário era dividido em três seções: dados pessoais, expectativas em relação ao curso e informações sobre o uso da Internet pelos alunos. Os dados da primeira parte do questionário ajudaram a caracterizar o perfil sócio-demográfico dos alunos. As respostas dadas na segunda parte incluíam a visão dos alunos sobre ser professor on-line e ajudaram a responder as perguntas de pesquisa aqui propostas. Finalmente, as informações geradas pela terceira parte do

questionário contribuíram tanto para caracterizar o perfil dos alunos quanto para responder às questões desta investigação.

Como já citado, ao longo do curso, acompanhei a lista de discussão do grupo e fiz o registro das mensagens trocadas para identificar núcleos de significado relacionados às perguntas de pesquisa e, assim, ter uma visão holística de como esses alunos percebem sua formação e seu papel como professores/alunos em ambientes virtuais. Com o mesmo intuito, tive acesso aos relatórios de auto-avaliação e avaliação de curso, redigidos pelos alunos ao final da disciplina. Tal acesso foi autorizado pelos alunos e pela professora, que foi a responsável pelo desenvolvimento do roteiro de questões dos relatórios (cf. anexo 10). Nesses relatórios, os alunos participantes eram solicitados a escrever sobre suas expectativas antes do início do curso, as possíveis dificuldades e/ou surpresas encontradas e o que foi aprendido ao longo do mesmo. Foi pedido aos alunos que fizessem uma reflexão crítica da disciplina e de sua participação.

Os instrumentos de pesquisa utilizados geraram uma grande quantidade de dados escritos pelos alunos. Faz-se agora necessário apresentar os procedimentos de organização e análise dos mesmos. Com isso em mente, na próxima seção, descrevo os procedimentos de análise dos dados.

3.5 Procedimentos de análise de dados

Conforme mencionado na subseção anterior, foram utilizados diferentes tipos de instrumentos de geração de dados para posterior análise. O primeiro passo da análise foi uma leitura preliminar dos questionários respondidos, objetivando uma familiarização com o perfil dos sujeitos e posterior tabulação dos dados obtidos.

Em seguida, foi realizada uma leitura das mensagens trocadas durante o curso na lista de discussão a fim de que, através da observação do campo lexical do conteúdo das mensagens, fossem identificados núcleos de significado relacionados à visão dos participantes sobre o que deve ser aprendido para atuar em contextos digitais e como deve ser a formação para atuar nesses contextos. Após a delimitação de um conjunto inicial de núcleos de significado, os dados foram novamente analisados para verificação da adequação dos mesmos.

O conjunto final de núcleos de significado definidos pela análise é apresentado e discutido no próximo capítulo, à luz da literatura revisada (cf. capítulo 2). Busca-se estabelecer relações entre, de um lado, o que os autores/pesquisadores apontam como necessário ou recomendável para a formação do professor para trabalhar em contextos digitais e o que já vem sendo feito nessa área (como a própria disciplina em foco) e, de outro, o que os sujeitos desta pesquisa apontam como necessário ou recomendável para a sua formação.

4. Resultados

Neste capítulo, apresento e discuto os dados gerados nesta pesquisa de acordo com a metodologia descrita no respectivo capítulo. A análise dos dados será relacionada às duas perguntas de pesquisa apresentadas na introdução e no capítulo 3, a saber:

1. Na perspectiva do professor de línguas em formação, o que o docente deve aprender para atuar em contextos digitais?
2. Como deve ser a formação do professor para atuar nesses contextos?

Dessa forma, através da observação do campo lexical e de núcleos semânticos do conteúdo das mensagens, os resultados foram agrupados e divididos em núcleos de significado relacionados à visão dos participantes sobre o que deve ser aprendido para atuar em contextos digitais (seção 4.1) e como deve ser a formação para atuar nesses contextos (seção 4.2), isto é, o que eles crêem ser necessário ou recomendável para a sua formação. É importante ressaltar, como já mencionado no capítulo 3, que os participantes tiveram seus nomes verdadeiros modificados por motivos de caráter ético.

4.1 O que o docente deve aprender para atuar em contextos digitais

Nesta seção, apresento os núcleos de significados categorizados como referentes a **o que** os docentes devem aprender para atuar em contextos digitais de acordo com a percepção dos participantes desta pesquisa. Tais núcleos, para facilitar a compreensão geral da

complexidade dos dados, estão aqui divididos de acordo com os instrumentos de geração de dados, a saber: questionário inicial presencial (4.1.1), registro de mensagens (4.1.2) e relatório de auto-avaliação e avaliação do curso (4.1.3). Com isso, não quero afirmar que em cada âmbito de sua participação no curso estudado, os alunos/professores-em-formação expressam opiniões díspares sobre o que e como aprender para se tornar um professor em contextos digitais. Pelo contrário, embora as opiniões sejam as mais variadas pode-se verificar um *crescendo* de suas reflexões e, como os três momentos em que os dados foram gerados não podem ser entendidos como aspectos estanques do curso, mas sim como se complementando e se retroalimentando, a divisão da análise com base nos diferentes espaços na formação desses participantes para atuar em contextos digitais é de caráter didático. Em outras palavras, essa divisão visa a auxiliar o leitor a ter uma visão multifacetada do desenvolvimento das opiniões de meus sujeitos de pesquisa.

4.1.1 O que aprender: foco no questionário inicial

Na primeira aula presencial, um questionário de sondagem (c.f. anexo 3) foi aplicado nos participantes desta investigação. Nele consta uma seção em que se indaga sobre as expectativas dos alunos em relação à disciplina. As respostas dos participantes nessa parte nos remetem à divisão dos papéis do professor de acordo com Berge (1995) e Pallof e Pratt (1999) (cf. capítulo 2). Segundo as expectativas da participante que convenciono chamar de Antônia (A), ela precisa

(1) aprender como mediar aulas à distância (A1)

que se refere principalmente ao papel pedagógico do professor citado por Berge (1995), Pallof e Pratt (1999) e Tavares (2003, 2007). Já Josefa (J), Tom (T) e Fernanda (F) demonstram preocupação com o papel técnico do professor, isto é, sua capacidade de lidar com a tecnologia e crêem que para ser professor on-line precisam

(2) saber mais sobre a tecnologia em si, isto é, sobre os recursos que ela oferece (J1)

(3) estar familiarizado com a parte técnica (funcionamento de softwares envolvidos) (T1)

(4) estar familiarizado com a tecnologia (F1)

Porém, os participantes acima citados também se preocupam com o papel pedagógico do professor, pois eles falam sobre

(5) aprender como utilizar a tecnologia pedagogicamente (J2)

(6) estar familiarizado com a parte pedagógica (T2)

(7) ter total domínio do assunto que irá tratar (F2)

Em seu questionário, Lourdes comenta que

(8) não sei ao certo (o que precisa aprender), mas acredito que algumas ferramentas do computador além de algumas estratégias de como ministrar esse tipo de curso (Lo5)

Vemos nesse depoimento itens referentes à falha de propósito descrita por Ramal (2002), i.e. quando o professor aprende a usar a tecnologia sem questionar o porquê de seu uso e o que deve saber. A fala de Lourdes, apontando que o professor precisa aprender não só a usar ferramentas tecnológicas, mas também estratégias de ensino on-line. mostra que essa professora em formação já faz uma reflexão inicial sobre o assunto .

Josefa acredita que

- (9) além de estar informado sobre “teaching methods”, também é necessário conhecer mais sobre ensino on-line (uma vez que há muitas pesquisas na área) e saber utilizar muito bem ferramentas básicas da internet (A3)

o que reforça a necessidade de relacionar sempre tecnologia e pedagogia, conforme apontado no capítulo 2.

Além dos participantes já mencionados, Tânia (Ta) e Maira (M) também têm preocupações com a tecnologia e a pedagogia, pois segundo elas o professor no contexto digital precisa

- (10) saber lidar com a internet quando se quer ensinar inglês (Ta1)

- (11) saber recursos básicos da internet e computador (Ta2)

- (12) ter domínio de computadores e internet e, em segundo lugar, deve deter o conhecimento a ser abordado como qualquer outro professor (M1)

Como podemos inferir, com base nos depoimentos acima, os participantes parecem preocupados com as questões técnicas do uso de NTCIs em sala de aula. Tal preocupação se revela positiva quando nos remetemos às opiniões de Ramal (2002) para quem uma das falhas

na formação de professores para contextos digitais refere-se à falta de preocupação para com o desenvolvimento de destreza técnica dos professores em formação. Em outras palavras, as opiniões desses sujeitos de pesquisa refletem as opiniões de meus colegas de trabalho (experiência descrita na introdução) que se mostravam assustados e inseguros com sua falta de conhecimento técnico e a possível avaliação dos equipamentos. No entanto, as opiniões dos participantes do curso aqui investigado abrangem tanto as questões técnicas quanto as de cunho pedagógico relacionados ao papel desse professor em contextos virtuais. Por exemplo, Maria (Mr), a exemplo de Maira (cf. trecho 10, acima), se interessa pela parte técnica, mas também demonstra preocupação com os papéis pedagógico, social e gerencial do professor (cf. PALLOFF e PRATT, 1999) já que, a seu ver, o professor precisa saber

(13) como fazer uso do que a internet oferece como também fazer com que o aluno encare o curso on-line como um curso presencial, com responsabilidade, tarefas e sua participação nas mesmas (Mr1)

Lucia (Lu), por sua vez, destaca o papel gerencial do professor, pois quer

(14) aprender a usar a internet no ensino de línguas e como organizar e trabalhar num curso online (Lu1)

Lourdes (Lo) quer

(15) aprender novos caminhos /ferramentas ...para ser um diferencial na minha carreira (Lo1)

Assim, ao se depararem com questões relativas ao que se deve aprender em cursos de formação de professores em contextos digitais, os alunos dessa disciplina se mostram focados

em questões práticas (de como usar o computador e outros recursos como a internet) e questões pedagógicas e gerenciais referentes ao papel de um professor nesse contexto. Vimos que, na opinião desses sujeitos de pesquisa, o professor on-line tem as mesmas funções que um professor em contextos presenciais, o que inclui estimular a participação dos alunos e organizar seu curso. O que diferencia o professor on-line de um professor que trabalha exclusivamente em contextos presenciais é a necessidade de dominar com destreza as ferramentas tecnológicas na elaboração e no desenvolvimento de seu curso, considerando as questões pedagógicas envolvidas e não apenas as técnicas.

Na próxima subseção, comento os núcleos de significados referentes ao que o professor deve aprender para atuar em contextos digitais identificados nos registros das mensagens trocadas pelo grupo, ao longo do curso, em sua lista de discussão no YahooGrupos.

4.1.2 O que aprender: foco nas mensagens da lista de discussão

Os primeiros registros feitos na lista de discussão da turma referem-se à apresentação pessoal on-line de cada participante. Oito dos dez alunos se apresentaram através da lista. Todos fizeram um pequeno resumo de seus currículos. Desses oito que se apresentaram, apenas seis fizeram comentários sobre o uso das NTICs. Josefã (J), que participou de um curso anterior ministrado pela mesma professora, comenta que

(16) (com a optativa do período passado) percebi que o uso da internet é essencial para o ensino nos dias de hoje (J3)

Fernanda (F) e Tânia (Ta), também alunas do curso anterior, pensam que

(17) é essencial para todo professor ao menos conhecer a potencialidade dessa ferramenta, que é a internet, e com esse intuito resolvi fazer essa optativa (F3)

(18) o ensino de línguas mediado por novas tecnologias terá seu espaço ainda mais ampliado muito em breve (Ta3).

Amélia (A), que está em sua primeira experiência em um curso de formação desse tipo, assevera

(19) tenho grande interesse pela área de tecnologia e acredito que o ensino a distância tem seu lugar reservado num futuro não tão distante (A1)

As frases retiradas das mensagens das alunas que resolveram participar dessa disciplina optativa mostram que o primeiro curso exerceu um papel importante na formação dessas futuras professoras ao iniciar um processo de reflexão nessas participantes e, sobretudo, destacam a necessidade de qualquer professor aprender a usar as novas tecnologias, conhecendo suas potencialidades na educação em geral e no ensino de línguas em particular.

Em seguida, os participantes tiveram que realizar a tarefa 1 (cf. anexo 4), referente a um texto de Wilson Azevedo, como descrito no capítulo 3. O texto já propõe ao leitor uma reflexão crítica sobre a EaD e os novos papéis do professor e do aluno on-line. Após a leitura do texto indicado para realização da tarefa, Maira ressalta que

(20) se faz necessário qualificar pessoas não apenas para operar computadores ou quadros e giz, mas sim para que essas pessoas possam verdadeiramente transmitir conhecimento (M2)

o que mostra sua reflexão que ser professor para contextos digitais é mais que dominar a tecnologia. Segundo Maria, esse professor precisa estar preparado para a dimensão pedagógica da visão de Belloni (1999) e dominar os processos de aprendizagem e de conhecimentos oriundos da psicologia, ciências cognitivas e humanas.

De forma semelhante, Lucia acredita que para ser professor de contextos digitais, o

(21) seu grande talento deverá concentrar não apenas no domínio de um conteúdo ou de técnicas didáticas, mas na capacidade de mobilizar a comunidade de aprendizagem em torno da sua própria aprendizagem, de fomentar o debate, manter o clima para a ajuda mútua, incentivar cada um a se tornar responsável pela motivação de todo o grupo (Lu2)

que ratifica a fala de Maira e demonstra a preocupação com os papéis pedagógico (como em “fomentar o debate”) e social (como em “manter o clima para a ajuda mútua”) do professor nesse contexto (cf. PALLOFF e PRATT, 1999).

A fala de Tânia (Ta), a seguir, também traz a preocupação com o papel pedagógico (ao falar do professor animador que faz comentários sobre o tema) e também social (ao falar do professor que faz com que os alunos se sintam à vontade) do professor – segundo os papéis propostos por Palloff e Pratt (1999). Para Tânia,

(22) O professor online deve se portar como um auxiliador, animador, companheiro e motivador para que os alunos se sintam a vontade para debater a vontade assuntos e fornecer comentários acerca do que está sendo proposto (Ta4)

Ações de caráter pedagógico, que incluem a conscientização sobre o trabalho colaborativo on-line e o uso de atividades bem-estruturadas com instruções claras, desde o início do curso, não podem faltar em um curso on-line, conforme aponta Fernanda em sua

mensagem abaixo, e saber desenvolver tais ações é uma habilidade que o professor deve aprender para atuar em contextos digitais:

(23) não poderia faltar a conscientização inicial sobre como deve ser feito o trabalho colaborativo on-line [...] também os passos que o professor irá dar (devem) ser bem estruturados no início do curso para não haver titubeio dos alunos em relação às atividades [...] (F7)

Para a realização da tarefa 2 (cf. anexo 6), os participantes deveriam refletir sobre os conteúdos apresentados no texto de Tavares (2003). Consequentemente, a leitura desse texto mais uma vez levou à reflexão crítica do que aprender para ser professor de contextos digitais. Parece interessante notar que uma das alunas (Josefa) cita, em mensagem enviada para a lista, as atitudes da professora do curso, tais como a de mandar lembretes com o aviso dos prazos para realização das tarefas e de estimular a participação de todos, como exemplos de atitudes que favorecem a interação e o bom andamento do curso. Todos os dez participantes responderam à tarefa mencionando a importância do papel do professor como motivador, incentivador e responsável por estimular a participação dos alunos num curso on-line. Tais pensamentos já demonstram como o olhar reflexivo desses alunos já estava sendo desenvolvido.

A tarefa 3 pedia que os alunos fizessem uma reflexão crítica sobre o primeiro mini-curso da disciplina e citassem pontos positivos, negativos e dessem sugestões sobre o uso da lista e das ferramentas utilizadas da lista de discussão (cf. anexo 9). Todos os alunos responderam à tarefa relacionando à experiência vivida com os trechos dos textos de Tavares indicados para auxiliar na realização da tarefa. Todos os dez alunos foram capazes de identificar nas atitudes da professora que papel ela exercia em que fase do mini-curso. Faz-se mister destacar os comentários de Josefa (J) sobre o papel gerencial da professora que

(24) enviou mensagens somente para a gente, lembrando-nos de como realizar a tarefa e assim, moldando de certa maneira, nosso comportamento e estimulando nossa participação (J4)

Já Lourdes (Lo) destaca os papéis social e técnico da professora

(25) que ao dar início a interação social entre os integrantes do curso, sugeriu que os alunos se apresentassem a todos e para que assim todos passassem a se conhecer ...e destacou comentários de alunos que estavam de acordo com a discussão e aproveitou para costurar pontos pertinentes para mudar a visão dos alunos (Lo2)

Ao refletirem sobre a atuação de sua professora e apontarem as diferentes ações por ela realizadas, os alunos indiretamente enumeram atitudes e ações que eles identificam como aquelas que devam ser assumidas e desempenhadas pelo professor on-line e que, portanto, se caracterizam como algo que o docente deve aprender para atuar em contextos digitais.

Além disso, a observação do trabalho da professora no ambiente on-line, além de levar os alunos a pensar sobre **o que** deve ser aprendido pelo docente que deseje atuar nesse contexto, também se relaciona com **como** essa aprendizagem pode e deve acontecer (foco da segunda pergunta de pesquisa, a ser discutido na seção 4.2 e suas subseções). Ao serem alunos on-line, esses professores em formação podem perceber as diferentes facetas do papel de um professor no contexto digital e ver exemplos de como exercer seus diferentes papéis em sua prática pedagógica, reforçando a posição de Tavares (2003) de que, para se ser um bom professor on-line, não basta somente ser tecnologicamente hábil, deve-se, antes de tudo, ter sido aluno em contextos digitais para se aprimorar no domínio das ferramentas, compreender

melhor a perspectiva do aluno on-line e ter um modelo de como um professor nesses contextos deve agir na conciliação de seus múltiplos papéis.

Na próxima subseção, trago os comentários feitos nos relatórios de auto-avaliação e de avaliação do curso.

4.1.3 O que aprender: foco nos relatórios de auto-avaliação e avaliação do curso

Em seus relatórios de auto-avaliação e avaliação de curso, os dez participantes desta investigação comentaram que os cursos que eles fizeram serviram de modelo para os projetos de cursos que eles tiveram que desenvolver no final da disciplina. Destaco a fala de Antônia, por exemplo, que diz que

(26) os diferentes ambientes virtuais que utilizamos, além de promover interação, nos serviram de exemplos para futuros cursos que podemos realizar (A2)

Já Lourdes assinala que

(27) criar curso on-line é muito mais difícil do que imaginava, pois, não se trata somente de transferir uma aula presencial para o ambiente on-line, é preciso pensar também na interação (aluno- professor, professor-aluno e aluno-tópico a ser ensinado) (Lo3)

Lourdes acrescenta que

(28) me surpreendi ao perceber que o ensino à distância pode ser satisfatório (ou até mais) quanto o ensino tradicional (Lo4)

Em relação aos aspectos positivos da disciplina, Maria aponta que

(29)(o) mais importante (foi) a conscientização de que um curso on-line só pode ter resultados positivos quando o trabalho é feito com seriedade e planejamento, professor e alunos conscientes de seus papéis e de que suas participações são a engrenagem para que o curso seja completado (Mr2)

Além disso, segundo ela,

(30) este tipo de curso é de grande valia, ouve-se muito falar em cursos EaD via internet, mas como se dá uma aula usando esta tecnologia não se fala, se o professor está preparado para isto, muito menos, são novas oportunidades que se abrem para os professores com o aparecimento de tantos cursos (Mr3)

Fernanda assinala que

(31) muito se acrescentou a minha prática docente a reflexão sobre o papel do professor on-line...que acabou por proporcionar uma nova visão em relação as minhas práticas presenciais e há buscar alternativas que sempre tangessem ao trabalho colaborativo e a visão de professor facilitador (F4)

Vê-se, assim, que os núcleos de significado relativos ao o que deve ser abordado na formação de professores para contextos digitais giram em torno dos seguintes eixos temáticos:

- (a) conscientização sobre os papéis de professor e aluno e reflexão sobre esses papéis;
- (b) prática de elaboração de um curso on-line;
- (c) construção de habilidades técnicas relativas ao uso de NTICs;
- (d) construção de habilidades sociais do professor para a manutenção da responsabilidade e engajamento dos alunos para com o curso;

- (e) prática de trabalho colaborativo;
- (f) desconstrução de mitos relativos a EaD.

Assim, o trabalho de formação de professores que gire em torno desses temas pode driblar as falhas mencionadas por Ramal (2002) no que se refere às lacunas deixadas nos cursos de formação investigados pela autora. A disciplina aqui investigada nos mostra uma bela saída para essas falhas tendo a professora do curso servido de modelo para as futuras práticas profissionais de seus alunos e usando as diferentes tecnologias para mostrar a seus alunos o que é e como é ser um professor e um aluno nesses contextos.

4.2 Como o docente deve aprender a atuar em contextos digitais

Nesta seção, apresento os núcleos de significados referentes à perspectiva dos graduandos sobre **como** deve ser a formação para atuar nos contextos digitais, isto é, quais procedimentos metodológicos, estratégias ou atividades pedagógicas devem ser adotados para o desenvolvimento dos conteúdos necessários a tal formação. Irei dividi-los em relação aos instrumentos de geração de dados, já citados na seção anterior, a saber: questionário inicial presencial (4.2.1), registro de mensagens (4.2.2) e relatório de auto-avaliação e avaliação do curso (4.2.3). Veremos, ao longo da apresentação dos resultados, que as duas questões centrais aqui investigadas, ou seja, o que aprender para ser um professor on-line (questão abordada na seção 4.1 e suas subseções) e como deve ser a formação do docente para atuar em contextos digitais (questão focalizada nesta seção e suas subseções a seguir), se sobrepõem e se complementam, tornando a análise mais árdua, mas também levando a uma reflexão mais aprofundada sobre o tema da formação do professor on-line.

4.2.1 Como aprender: foco no questionário inicial

Nesta subseção, comento os núcleos de significados encontrados no questionário inicial presencial (cf. anexo 3). Como seria de se esperar do primeiro dia de aula do curso em questão, os alunos ainda não tinham tido tempo para refletir sobre como deveria ser a formação do professor para atuar em ambientes digitais e, portanto, apenas no questionário inicial de Fernanda (uma das alunas que já havia feito um curso presencial com a mesma professora sobre o uso da Internet no ensino de línguas), encontra-se uma referência a como aprender a ser um professor on-line:

(32) seria bom (o professor) já ter participado como aluno ou colaborador de algum curso on-line (F5)

No trecho acima, Fernanda destaca a importância de participar como aluno ou colaborador em um curso on-line no processo de formação do professor que vai atuar em contextos digitais. Conforme já apontado no capítulo 2, essa é uma sugestão recorrente na literatura sobre o tema – como em Tavares (2004) – e também foi identificada através de outros instrumentos de geração de dados, como se verá nas seções a seguir.

Na próxima subseção, trago os comentários feitos na troca de mensagens na lista de discussão do grupo.

4.2.2 Como aprender: foco nas mensagens da lista de discussão

Conforme já mencionado, apesar de o curso ter se iniciado com um encontro presencial, a professora pediu que o grupo se apresentasse novamente através da lista de

discussão da turma para que fossem trocadas informações básicas entre os participantes. Assim, a professora já nos dava exemplo de um dos papéis do professor apontados por Berge (1995) e Palloff e Pratt (1999) – cf. capítulo 2: o papel social. Iniciar um curso on-line pedindo aos alunos que se apresentem é uma das estratégias sugeridas por Palloff e Pratt (1999) para facilitar a criação de laços entre os participantes. Dessa forma, a professora pareceu buscar criar um ambiente amigável que iria contribuir para o senso de coesão entre alunos e o consequente incentivo ao trabalho em grupo. Embora esta dissertação não pretenda avaliar a visão da professora ou investigar sua atuação, acredito ser relevante apontar possíveis relações entre a perspectiva dos alunos sobre o que o professor deve aprender para atuar em contextos digitais e a postura da própria professora do curso.

Com relação à preocupação da professora com o estabelecimento de laços sociais, sugerida pela atividade de apresentação de cada participante, pode-se perceber que tal tipo de atuação por parte da professora se reflete em uma das preocupações de seus alunos já apontadas na seção 4.1.1. As atitudes da professora da disciplina oferecem mais um instrumento para a formação de seus alunos, isto é, ao deixar clara sua posição como professora de um curso on-line, a professora fornece exemplos não só dos tipos de ferramentas e subsídios disponíveis com as NTICs, mas também fornece modelos de como um professor on-line pode atuar na construção de engajamento de seus alunos, de responsabilidade para com o curso, de comprometimento com as atividades on-line e de mediação entre os alunos e as tecnologias a serem utilizadas.

Para realizar a tarefa 2 (cf. anexo 6), o aluno precisava refletir sobre as informações e idéias do texto de Tavares (2003) que podem ajudar na elaboração e aplicação de cursos que privilegiassem a aprendizagem colaborativa. Com isso em mente, Josefa considera

(33) bastante relevante a ideia de que é essencial o modelo do professor o qual facilitará a interação entre os alunos e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem (J7)

No trecho acima, a aluna destaca a importância do modelo do professor para o desenvolvimento de qualquer curso on-line, o que vale também para um curso de formação do professor.

Na tarefa 3, onde é feita uma avaliação do primeiro curso on-line (cf. anexo 9), Amélia destaca a atuação da professora que ministrou a disciplina que serviu como modelo de como deve agir um professor on-line. No seu ponto de vista

(34) a atuação da professora esteve de total acordo com a proposta para professores on-line. Ela foi uma mediadora, uma guia do grupo, não apenas palestrando a respeito dos temas em foco, mas encorajando o debate entre os aprendizes [...] enfatizou questionamentos levantados por alguns participantes, levando o grupo a discutir tais questionamentos, e estava sempre presente para resolver qualquer possível dúvida (A4)

Josefa chama a atenção ao fato que as atitudes da professora que ministrava o curso foram “moldando, de certa forma, nosso comportamento e estimulando nossa participação” (J8).

Maira ratifica tal visão ao dizer que

(35) a atuação da professora na área pedagógica foi fundamental (para o sucesso do grupo). Ela encorajou a participação e manteve as discussões viáveis. Ela interviu quando necessário, acendeu as discussões com questionários relevantes (M3)

Além de contribuir para o desenvolvimento do curso em si, o modelo de atuação da professora, que os graduandos observaram e sobre o qual refletiram, serviu como um dos instrumentos para sua formação como futuros professores on-line.

A análise das mensagens enviadas pelos alunos apontou outra forma pela qual o professor em formação (inicial ou contínua) pode aprender a atuar em contextos digitais: a própria participação em cursos on-line.

Em sua mensagem inicial de apresentação, Maria justifica seu interesse no curso dizendo que deseja

(36)justamente conhecer e aprender mais sobre o funcionamento da aprendizagem on-line (Mr4)

Subjacente a essa mensagem está um dos temas mais recorrentes durante o curso: a estratégia do aprender fazendo a ser usada na formação do professor on-line. Em outras palavras, ao fazer um curso on-line, o professor em formação pode perceber na prática seu funcionamento.

Na tarefa 3, onde é feita uma avaliação do primeiro curso on-line (cf. anexo 9), Fernanda comenta que

(37) foi importante pensarmos o processo (de construção do conhecimento) não só como alunos, mas também como futuros ministradores de mini-cursos on-line (F8)

Assim, a ideia de “aprender fazendo” relaciona-se a outra preocupação na literatura referente à formação de professores em contextos digitais, i.e. a necessidade de vincular teoria e prática através da reflexão crítica (Araújo, 2005; Azevedo, 2005; Belloni, 1999, Tavares, 2004). Ao participar de um curso on-line e ler textos referentes à prática pedagógica em contextos digitais, esses alunos parecem ter tido a oportunidade de fazer essa vinculação entre o que é dito em termos teóricos na literatura sobre EaD e sua prática como professores em formação para contextos digitais e, como consequência, desenvolver gradualmente não só seu

conhecimento técnico, mas também sua percepção crítica de sua atuação como profissionais de EaD.

Podemos verificar, por exemplo, a emergência de uma posição crítica com relação à atuação e à formação profissional em/para contextos digitais já na tarefa 1, na qual todos os alunos participantes postam mensagens que podem ser resumidas da seguinte forma: aprender on-line não é somente lidar com a tecnologia, mas estar capacitado a uma nova pedagogia de ensino, voltada ao ensino via internet. Como já mencionado na seção 4.1.1, a relação entre tecnologia e pedagogia é um dos aspectos que, segundo os participantes desta pesquisa, o professor deve aprender para atuar em contextos on-line. A leitura e a discussão do texto indicado pela professora – estratégias comumente usadas na formação do professor de forma geral – parecem ter contribuído para uma reflexão crítica por parte dos graduandos sobre o que é ser professor para contexto digital.

Com relação à discussão sobre textos e questões propostas pela professora, observamos que a lista de discussão do Yahoogrupos serviu como espaço complementar para o desenvolvimento das posições críticas desses sujeitos com relação a sua futura atuação em contextos digitais e, portanto, foi um importante instrumento usado na formação dos futuros professores on-line. Os temas recorrentes na discussão foram: necessidade de conhecimento teórico-metodológico sobre a relação ensino-NTICs, a prática de ser aluno on-line e a fragmentação dos papéis do professor em EaD. É importante salientar que esses temas não foram considerados por esses participantes como habilidades estanques. Pelo contrário, cada um desses temas veio à tona nos comentários da lista permeados por matizes dos outros temas, o que indica a permeabilidade dessas habilidades que devem ser introduzidas na formação de professores em contextos digitais de forma que possam se complementar e retroalimentar (conforme já sugerido na seção 4.1 e suas subseções).

De modo geral, as posições desses alunos/professores-em-formação refletem preocupações teóricas que permeiam a literatura sobre formação de professores para o ensino

mediado por novas tecnologias (por exemplo, Tavares, 2004) na qual se evidencia a necessidade de superar as falhas sugeridas por Ramal (2002) para que a formação não contemple somente as habilidades técnicas, mas também uma reflexão teoricamente embasada e prática sobre os papéis dos professores e suas responsabilidades.

Na próxima subseção, irei trazer os comentários feitos nos relatórios de auto-avaliação e avaliação do curso.

4.2.3 Como aprender: foco nos relatórios de auto-avaliação e avaliação do curso

Nesta subseção, apresento comentários feitos nos relatórios de auto-avaliação e de avaliação do curso com o intuito de complementar a descrição das posições dos participantes da disciplina on-line sob investigação aqui. Conforme já mencionado, os dados estão categorizados de acordo com o instrumento de geração de dados no qual as opiniões foram postadas, o que não significa que em cada contexto as opiniões variam. Essa estratégia de apresentação de dados foi escolhida para dar ao leitor um sabor de como o desenvolvimento da formação desses alunos/professores-em-formação se deu ao longo do curso e de como cada contexto foi utilizado de forma complementar pelos alunos.

No questionário de avaliação do curso, Amélia avalia que o curso foi uma experiência positiva, pois achou “de suma importância a parte a respeito da posição do professor de EaD” (A5) e complementa que “a disciplina em si foi bem estruturada e organizada, apresentando tópicos importantes e interessantes” (A6). De forma semelhante, Maria considerou como um dos aspectos positivos do curso

(38) a prática adquirida ao ser primeiro aluno on-line, para que cada um de nós se visse no papel de aluno, que

dificuldades poderíamos encontrar, afinal tudo era novo, e todo o processo só poderia ser compreendido através da vivência da experiência (Mr5)

Josefa confessa que

(39) o curso superou minhas expectativas, pois pude observar as variadas formas que podem ser utilizadas em um curso on-line, algo do qual ainda não tinha me conscientizado de verdade (J9)

Lourdes admite que, antes desse curso, tinha uma visão preconceituosa em relação a EaD. Segundo ela, antes do início do curso, ela via a EaD como “ensino de má qualidade ou como um complemento do ensino tradicional” (Lo4). No entanto, em postagens posteriores, afirma que o curso foi de grande valor para destruir esse preconceito e para mostrar que EaD é uma ferramenta eficiente e muito produtiva desde que o professor conheça seus papéis.

Assim como em diversas mensagens postadas pelos alunos (cf. seção 4.2.2), os relatos acima também destacam a importância de ser aluno on-line para se compreender melhor essa modalidade de ensino e se aprender a ser professor em contextos digitais.

No geral, os questionários de auto-avaliação e de avaliação do curso em si demonstram que os participantes apreciaram o curso e enfatizam a necessidade de haver convergência entre o estudo de teorias e metodologias de ensino em EaD, prática de como se é um aluno em contextos digitais e de como ministrar cursos nesses ambientes e reflexão sobre o papel do professor. Essa convergência pode se mostrar uma saída produtiva das falhas indicadas por Ramal (2002) na formação de profissionais da educação mediada por NTICs – cf. capítulo 2 –, como o curso aqui investigado demonstra.

No próximo capítulo, farei as considerações finais, recapitulando o processo de investigação e levando em conta os resultados aqui apresentados.

5. Considerações Finais

Depois de ouvir as diversas falas de colegas de trabalho sobre o uso das NTICs em sala de aula (cf. Introdução), sempre me questioneei se estamos realmente usando o computador e outras novas tecnologias em todo seu potencial ou apenas subutilizando-os por serem modernos e para dar uma aparência de que estamos atualizados com o momento em que vive a sociedade da informação. Dessa forma, conforme já mencionado na Introdução e no capítulo 3 desta dissertação, conduzi um estudo de caso de cunho etnográfico cujo principal objetivo foi investigar a perspectiva de professores de línguas em formação sobre **o que** o docente deve aprender para atuar em contextos digitais e **como** deve ser a formação do professor para atuar nesses contextos.

Para responder esses questionamentos, foram utilizados vários instrumentos de geração de dados (cf. capítulo 3). Em primeiro lugar, foram usados os seguintes instrumentos que possibilitaram a descrição do contexto de investigação: o e-mail inicial de contato enviado aos alunos para participarem da disciplina (cf. anexo 1), uma entrevista semi-estruturada com a professora que iria ministrá-la, a ementa do curso entregue na primeira aula presencial (cf. anexo 2) e observações e notas de campos da pesquisadora feitas ao longo do curso. Foram usados também outros instrumentos para geração de dados, tais como o registro de mensagens trocadas via lista de discussão no YahooGrupos e de relatórios de auto-avaliação e avaliação do curso redigidos pelos alunos ao final do mesmo.

A análise dos dados gerados (cf. capítulo 4) foi feita através de identificação de núcleos de significado da linguagem escrita utilizada pelos participantes para investigar seu ponto de vista. A partir deles, estabeleci relações entre a fundamentação teórica pertinente e o problema em foco (cf. capítulo 2) a fim de estabelecer implicações e sugestões de encaminhamento para o mesmo.

Em relação à primeira pergunta de pesquisa – ou seja, o que o docente deve aprender para atuar em contextos digitais na perspectiva do professor de línguas em formação –, os dados indicam que os graduandos crêem que tal formação deve contemplar não só o desenvolvimento de destreza tecnológica, mas também de habilidades pedagógicas e sociais para se ser um professor eficiente nesses contextos.

Com relação à segunda pergunta de pesquisa – ou seja, como deve ser a formação do professor para atuar em contextos digitais –, os graduandos indicam algumas estratégias e instrumentos a serem adotados em cursos ou projetos de formação de professores on-line, tais como: (a) passar pela experiência de ser aluno on-line antes de ser professor on-line; (b) observar a atuação de um professor on-line, que pode servir de modelo para o professor em formação, e refletir sobre essa prática e os diferentes papéis do professor em contextos digitais; (c) ler textos teóricos sobre educação on-line e temas afins e discuti-los com colegas e o professor (inclusive através de recursos de comunicação on-line, como a lista de discussão).

Em outras palavras, na opinião desses alunos, o processo de formação de um professor nas diferentes modalidades de EaD deve motivar, além de prática tecnológica e pedagógica, a reflexão e o posicionamento crítico diante das novas metodologias de ensino emergentes dos novos contextos de ensino mediado por tecnologias. Como pude observar durante o curso, o posicionamento crítico e a (auto)reflexão com relação à tecnologia e aos papéis de um professor em educação mediadas por NTICs foram desenvolvidos gradualmente durante a disciplina investigada. Com base principalmente nas mensagens da lista de discussão do curso, no questionário e no relatório de auto-avaliação e avaliação do curso, pude observar que esse desenvolvimento se deu, sobretudo, (1) pela colaboração entre os alunos através da comunicação mediada pelo computador e (2) a partir da prática dos próprios professores-em-formação atuando como alunos em contextos digitais – o que é consistente com a valorização

por parte dos graduandos da experiência de ser aluno on-line e da reflexão e discussão sobre os textos e temas indicados pela professora.

De modo geral, pode-se inferir, a partir dos resultados, que o **o quê** e o **como** (foco das minhas perguntas de pesquisa) da preparação de profissionais para atuarem na educação mediada por NTICs são elementos interdependentes. Em outras palavras, a participação desses alunos/professores-em-formação nessa disciplina ocorreu com base em sua interação com novas tecnologias (computador, internet, lista de discussão, etc.), com teorias, com metodologias e, sobretudo, com eles mesmos, pois se vê que a criticidade de cada um desses participantes foi gradualmente co-construída com cada um dos alunos e com cada uma das tecnologias utilizadas. Não fica difícil supor, portanto, que a convergência desses fatores (a atuação da professora, o desenvolvimento de destreza tecnológica e a co-construção de reflexões e posicionamento crítico) se mostram como uma ponte ligando os professores-em-formação e as possibilidades/desafios profissionais apresentadas pelas NTICs; essa convergência pode ser uma possível solução para as falhas apontadas por Ramal (2002).

Nesse contexto, algumas sugestões foram dadas pelos graduandos, como a de Maria, que sugere que mais cursos dessa espécie sejam oferecidos, pois “a proposta de ser aluno on-line é ótima, porque não é só saber ‘mexer’ na Internet, é mais, como se encontra, aproveita, adapta e sabemos que não há cursos assim por aí”. Na mesma linha de argumentação, Fernanda também recomenda que sejam feitas mais pesquisas na área de ensino de línguas via internet “para que a mesma ganhe mais respeitabilidade e se veja que o ensino on-line pode ser tão eficaz quanto o presencial, que tudo depende da postura de alunos e professor”.

Visando a uma proposta para uma pesquisa futura, outro questionário via e-mail, preparado em conjunto com a professora que ministrou o curso aqui investigado, foi enviado aos alunos participantes um ano e meio após o término do curso. O questionário visava ter acesso à perspectiva dos participantes – alguns, então, já graduados – sobre a formação do

professor on-line e compará-la com seu ponto de vista na ocasião do curso e os dados gerados serão futuramente analisados.

Acredito ser necessário o desenvolvimento de mais pesquisas sobre a formação do professor on-line que investiguem a perspectiva dos professores em formação inicial (como os graduandos) e em formação continuada (já graduados e atuantes em sala de aula), de modo a se ter acesso à visão daqueles mais próximos da perspectiva acadêmica oferecida pela universidade quanto à visão daqueles mais próximos da prática da sala de aulas e das exigências do mercado. Além disso, encorajo a investigação sobre a perspectiva dos diferentes envolvidos no processo de formação de professores, o que inclui tanto os professores em formação (inicial ou continuada) quanto os professores-formadores, os coordenadores de cursos e aqueles que definem diretrizes curriculares e políticas de formação do professor. Pesquisas que descrevam e avaliem projetos e cursos de formação do professor on-line já implementados também são muito esperadas (TAVARES, 2007).

Ao pesquisar a percepção de professores de línguas em formação, espero ter contribuído para a reflexão e a discussão sobre **o que** e **como** o professor deve aprender para atuar em ambientes digitais, tanto no contexto da Faculdade de Letras investigada, quanto em outros contextos de formação do professor.

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, MARLI ELIZA D. A. DE. *Etnografia da prática escolar*. Campinas; Papyrus Editora. 1998

ARAÚJO, JOSÉ PAULO. Introdução à Educação a Distância e ao Ensino de Línguas On-line – versão 2.0. 2005.

AZEVEDO, WILSON. *Muito além do jardim de infância – temas de educação on-line*. Rio de Janeiro, Armazém Digital, 2005.

BELLONI, MARIA LUIZA. *Educação a Distância*. Campinas; Editora Autores Associados. 1999.

CAMPOS, GILDA HELENA BERNARDINO DE; ROQUE, GIANNA OLIVEIRA & AMARAL, SERGIO BOTELHO DO. *Dialética da Educação a distância*. Rio de Janeiro; Editora PUC - Rio, 2007.

CASTELLS, MANUEL. *A Sociedade em Rede*. São Paulo; Editora Paz e Terra. 2003

CAVALCANTI, MARILDA C. *Metodologia da pesquisa em Lingüística Aplicada*. Intercâmbio. 1: 1990, p.41 – 48.

CAVALCANTI, MARILDA C. & MOITA LOPES, L.P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. In: *Trabalhos de Lingüística Aplicada*. Campinas, 17. 1991, p.132 – 144.

CAVALCANTI, Marilda C. Applied Linguistics: Brazilian perspectives. *AILA Review* 17. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 2004. p. 23-30.

ERICKSON, FREDERICK. What makes school ethnography ethnographic? In: *Anthropology and Education Quarterly*. Vol.15/1. 1984. P.51 - 66.

_____. Ethnographic description. In: *Sociolinguistics*. Berlin/ New York. Walter de Gruyter.1988. p.1081 - 1095.

FAUSTINI, CHRISTIANE H. Aprendizagem colaborativa a distância. In: *O professor de línguas – construindo a profissão*. Pelotas, EDUCAT, 2001.

FREIRE, PAULO. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo; Editora Paz e Terra. 1996.

GERALDINI, ALEXANDRA FOGLI SERPA. *Docência no Ambiente Digital*. 2003.
Disponível em http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/tese_alexandra_geraldini.zip
Acesso em março de 2009.

HARMER, JEREMY. *The Practice of the English Language Teaching*. Essex, Longman, 1991

LEFFA, V.J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson, J. Leffa. (org.) *Pesquisa em Lingüística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006, pp.11-36.
Disponível em < <http://www.leffa.pro.br/> > Acesso em janeiro de 2009.

LÉVY, PIERRE. *Cibercultura*. Rio de Janeiro, Ed. 34, 1999

MÁTTAR NETO, JOÃO AUGUSTO. *Metodologia Científica na Era da Informática*. São Paulo; Editora Saraiva, 2002.

MC DONOUGH J & S. MC DONOUGH. *Research methods for English language teachers*. Edward Arnold P. 1997, p.37 – 55, p.121 – 136.

MOITA LOPES, L.P. Pesquisa interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.* Vol. 10, no2, 1994, p.329-338.

_____. *Oficina de Lingüística Aplicada: A natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino e Aprendizagem de Línguas*. Campinas; Mercado de Letras. 1996.

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

PERINA, ANDREA ALMEIDA. *As crenças do professor em relação ao computador: coletando subsídios* 2003. Disponível em <http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/tese_andrea_perina.zip> Acesso em março de 2009.

PRATT, KEITH & PALLOFF, RENA M. *O aluno virtual*. Porto Alegre, Artmed, 2004.

_____. *Building learning communities in cyberspace: effective strategies for the online classroom*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers. 1999

RAMAL, ANDREA. *Educação na Cibercultura*. Porto Alegre; Artmed. 2002.

SILVA, MARCO. EAD on-line, cibercultura e interatividade. In: L. Alves & C. Nova (org). *Educação a distância*. São Paulo, Futura. 2003.

TAVARES, K. Novas tecnologias, novas linguagens – formando comunidades de aprendizagem on-line para o ensino de línguas. *Cadernos de Letras Anglo-Germânicas 20*, Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ, 2003, pp.129-136.

_____. A auto-percepção do professor virtual: um estudo-piloto. In: COLLINS, H.; FERREIRA, A. (Eds.). *Relatos de experiências de ensino e aprendizagem de línguas na Internet*. Campinas: Mercado das Letras, 2004. pp.107 – 128.

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

TEELER, Dede. *How to Use the Internet in ELT*. England; Pearson Education Ltd. 2000.

YIN, R. K. *Case study research: design and method*. London, Sage. 2002.

Anexos

Anexo 1. E-mail inicial de contato com os alunos

----- Original Message -----

Subject: Optativa sobre cursos on-line no segundo semestre de 2007

Date: Wed, 01 Aug 2007 19:00:17 -0300

From: Prof

To: <lista optnet0107>

Caros alunos da optativa "Ensino de línguas via Internet" (ministrada em 2007/1) e monitores do (curso livre) interessados em ministrar cursos on-line,

Escrevo esta mensagem coletiva para falar da optativa que vou ministrar neste segundo semestre de 2007. Ela será um aprofundamento da optativa que ministrei no primeiro semestre e terá como objetivo a elaboração de cursos on-line de curta duração (de 6 semanas a 8 semanas), que esperamos poder oferecer através do (curso livre) em 2008. Esta disciplina estará aberta para os alunos da optnet0107 e para monitores do (curso livre) e eu mesma farei as inscrições dos alunos interessados.

Se você tem interesse em cursar essa nova optativa, leia e responda a esta mensagem. Ela é um pouco longa, mas dá todos os detalhes sobre como será o curso.

A optativa será ministrada predominantemente on-line para que vocês ganhem experiência nesse contexto. As pesquisas na área indicam que para ser professor on-line é importante ter sido aluno on-line. Dessa forma, para cursar a disciplina é necessário que o aluno tenha acesso à Internet, leia e responda seus e-mails regularmente (pelo menos, duas vezes por semana) e possa acessar os sites que serão indicados para leitura de textos e realização de tarefas on-line. Ao longo do semestre, a princípio, estão previstos apenas 3 encontros presenciais. Reuniões presenciais de orientação poderão ser marcadas de acordo com as necessidades e solicitações dos alunos.

A optativa será dividida em três etapas:

PRIMEIRA ETAPA: Introdução presencial à optativa (1 semana)

a) Encontro presencial no dia 13 de agosto (segunda-feira) para introdução da disciplina. O horário será definido a partir das respostas a esta mensagem. Será de 11h10 as 12h50 ou de 13h30 as 15h10.

SEGUNDA ETAPA: Três cursos on-line (de 9 a 12 semanas)

a) Curso on-line sobre educação a distância e ensino-aprendizagem on-line ministrado exclusivamente através do uso de lista de discussão do YahooGrupos. Leitura de textos indicados e discussão desses textos através da lista. Os textos desse primeiro curso on-line retomarão e aprofundarão conteúdos apresentados na optativa do primeiro semestre deste ano, de modo a estabelecer um conjunto de conhecimentos compartilhados entre quem já fez a optativa em 2007.1 e quem não fez.

Duração: de 3 a 4 semanas.

b) Curso on-line sobre ferramentas de busca a ser ministrado através de ambiente virtual de aprendizagem.

Duração: de 3 a 4 semanas.

c) Curso on-line sobre estratégias aprendizagem on-line a ser ministrado através de ambiente virtual de aprendizagem diferente do curso on-line sobre ferramentas de busca.

Duração: de 3 a 4 semanas.

TERCEIRA ETAPA: Planejamento de cursos on-line de curta duração (de 3 a 4 semanas, com encontros presenciais e discussões on-line)

a) Encontro presencial para avaliação das atividades realizadas via Internet e definição de critérios para planejamento de cursos on-line de curta duração.

b) Desenvolvimento em duplas ou trios de cursos on-line de curta duração (que esperamos poder oferecer através do (curso livre) em 2008); acompanhamento da professora por e-mail, lista de discussão e, se necessário, reunião de orientação presencial.

c) Encontro presencial para apresentação dos planos de curso e encerramento da optativa.

ATENÇÃO: A optativa será ministrada às 2as feiras e, portanto, os três encontros presenciais previstos para todo o semestre serão neste dia da semana. Se você deseja cursar a optativa, indique em que horário você pode comparecer a esses encontros: de 11h10 às 12h50 ou de 13h30 às 15h10. O primeiro encontro será no dia 13 de agosto (2a feira) no horário que for indicado pela maioria. Os outros dois encontros presenciais serão na segunda quinzena de novembro/ início de dezembro, em data a ser negociada pelo grupo. Se você tem grande interesse em cursar a disciplina, mas tem problemas com os horários indicados, por favor, escreva para _____@_____.com.br explicando suas possibilidades e restrições.

Aguardo suas respostas (indicando seu interesse em se inscrever na disciplina e seu horário preferido) o mais breve possível para que o grupo seja definido e podermos começar o trabalho! Estou muito animada com as possibilidades que essa nova optativa vai nos oferecer! :-)

Um grande abraço a todos,
(Prof.a.)

Anexo 2. Informações gerais sobre o curso

U ____ – Disciplina optativa: Ensino de línguas via Internet

Profa. Dra. _____ (____@____.com.br)

Informações gerais sobre o curso

Interação:

- predominantemente via Internet + encontros presenciais em datas e horários determinados
- a distância por e-mail: assuntos de interesse individual
- a distância via lista de discussão: assuntos de interesse coletivo (relatos das aulas presenciais, discussão de textos e temas, sugestões bibliográficas etc.)

endereço para envio de mensagens: _____

página do grupo: _____

- a distância via fórum, quando previsto nos mini-cursos on-line inseridos na disciplina
- necessidade de acessar e-mail, pelo menos, 1 ou 2 vezes por semana
- importância de usar “subjects/assuntos” claros em suas mensagens

Avaliação:

- formativa: tarefas ao longo do curso, participação em sala de aula e via Internet
- somativa: pré-projeto de curso on-line elaborado em dupla ou grupo como trabalho final

Planejamento de atividades:

1ª ETAPA (1 semana): Introdução presencial à optativa (1 semana) em 13/08, às 13h30

2ª ETAPA (de 9 a 12 semanas): Três mini-cursos on-line

a) Curso on-line sobre educação a distância e ensino-aprendizagem on-line ministrado exclusivamente através do uso de lista de discussão do YahooGrupos. Leitura de textos indicados e discussão desses textos através da lista. Textos disponibilizados via Internet e/ou na pasta ____ do Xerox da Faculdade de Letras. Duração: de 3 a 4 semanas.

b) Curso on-line sobre ferramentas de busca a ser ministrado através de ambiente virtual de aprendizagem. Duração: de 3 a 4 semanas.

c) Curso on-line sobre estratégias para aprendizagem on-line a ser ministrado através de ambiente virtual de aprendizagem diferente do curso on-line sobre ferramentas de busca (Moodle). Duração: de 3 a 4 semanas.

3ª ETAPA (de 3 a 4 semanas, com encontros presenciais e discussões on-line): Planejamento de cursos on-line de curta duração

a) Encontro presencial para avaliação das atividades realizadas via Internet e definição de critérios para planejamento de cursos on-line de curta duração.

b) Desenvolvimento de cursos on-line de curta duração (em duplas ou grupos); acompanhamento da professora por e-mail, lista de discussão e, se necessário, reunião presencial.

c) Encontro presencial para apresentação dos planos de curso e encerramento da optativa.

Anexo 3. Questionário inicial aplicado no primeiro dia de aula

U ____ / FL – 2007/2 – Ensino de Línguas via Internet – Questionário inicial

Dados pessoais

Nome: _____
Curso: _____ DRE: _____
Endereço: Rua: _____
No: _____ Complemento: _____ CEP: _____
Bairro: _____ Cidade: _____
Telefone(s): _____ E-mail: _____
Experiência com docência e pesquisa:

Expectativas em relação à disciplina:

O que espera da disciplina Ensino de Línguas via Internet?

Na sua opinião, o que o professor de línguas precisa aprender para atuar em cursos on-line?

Gostaria de desenvolver algum projeto de ensino de língua com uso da Internet? Em que contexto?

Usos da Internet:

Tem computador em casa? Sim. Não.
Tem acesso à Internet em casa? Sim. Não.
Se sim, como é seu acesso? banda larga discado
Se você acessa a Internet fora de casa, de onde você acessa? Que tipo?

Com que frequência você acessa a Internet?

- Todos os dias.
- Em dias alternados.
- Duas vezes por semana.
- Uma vez por semana.
- Uma vez a cada 15 dias.
- Menos de duas vezes por mês.

Qual seu tempo estimado (em horas) de uso da Internet por semana?

De que forma(s) usa a Internet? (Marque todas as opções válidas.)

1. () Envio e recebo e-mails.
2. () Comunico-me através de MSN ou outros tipos de mensagens instantâneas.
3. () Participo de chats.
4. () Participo de fóruns de discussão.
5. () Participo de listas de discussão.
6. () Participo do Orkut ou outros sites semelhantes.
7. () Mantenho um blog pessoal.
8. () Visito sites voltados para estudantes de línguas.
9. () Visito sites voltados para professores de línguas.
10. () Visito outros tipos de sites (exemplifique: _____)
11. () Outras formas (exemplifique: _____)

Das atividades acima, em qual/quais você utiliza a língua inglesa (ou outra língua estrangeira)? Indique o número – de 1 a 10 – dessa(s) atividade(s).

1. () Envio e recebo e-mails.
2. () Comunico-me através de MSN ou outros tipos de mensagens instantâneas.
3. () Participo de chats.
4. () Participo de fóruns de discussão.
5. () Participo de listas de discussão.
6. () Participo do Orkut ou outros sites semelhantes.
7. () Mantenho um blog pessoal.
8. () Visito sites voltados para estudantes de línguas.
9. () Visito sites voltados para professores de línguas.
10. () Visito outros tipos de sites
11. () Outras formas

Você usa (ou já usou) a Internet para auxiliar a sua aprendizagem de língua(s)?

() Sim. () Não.

Em caso afirmativo, de que forma(s)?

Se você atua (ou atuou) como professor de língua, já usou a Internet para fins pedagógicos?
Em caso afirmativo, exemplifique.

Na sua opinião, como a Internet pode ser útil no ensino-aprendizagem de línguas?

Outros comentários:

Anexo 4. Instruções para realização da tarefa 1

U___ / FL - 2007/2 - Ensino de Línguas via Internet

Texto: “Panorama Atual da Educação a Distância no Brasil”, de Wilson Azevêdo

Questão 1 – Tema: EAD Convencional X EAD Online

Escolha **dois** dos cinco trechos abaixo (retirados do texto em estudo) e comente-os brevemente:

- “Via Internet temos as três possibilidades de comunicação reunidas numa só mídia: um-para-muitos, um-para-um e, sobretudo, muitos-para-muitos. (...) Via Internet pode-se experimentar aprender junto com outros, interagindo com muitos, independente do tempo e do lugar de cada um.”
- “(…) a sociedade se acostumou a olhar para a EaD como uma educação "de segunda categoria" (...)”
- “Começa a ficar cada vez mais caro e cada vez mais trabalhoso fazer Educação a Distância baseada no desenvolvimento de material impresso ou em vídeo.”
- “(…) percebe-se que a EaD via Internet pode ajudar a EaD em geral a superar uma de suas maiores barreiras, a da manutenção da motivação do estudante. Uma das maiores dificuldades da EaD convencional está no chamado "isolamento" do estudante (...)”
- “(…) é preciso olhar com certa desconfiança algumas iniciativas que tratam a educação online como se fosse ou apenas mais uma outra maneira de se fazer Educação a Distância, ou apenas a mera transposição da velha sala de aulas para o mundo virtual.”

Questão 2 – Tema: Papéis do Aluno e do Professor Online

Em um parágrafo, relacione os trechos abaixo (retirados do texto em estudo) com os novos papéis a serem desempenhados por alunos e professores na educação online, segundo o texto:

“Cada vez mais **trabalhar e aprender se tornam uma só coisa**, e como trabalhar se torna cada vez mais algo que se faz em equipe, aprender trabalhando se faz cada vez mais em grupo.”

“Mais do que o sujeito "autônomo", "auto-didata", **a sociedade hoje requer um sujeito que saiba contribuir para o aprendizado do grupo** de pessoas do qual ele faz parte, quer ensinando, quer mobilizando, respondendo ou perguntando. (...) **aprender a aprender colaborativamente** é mais importante do que aprender a aprender sozinho, por conta própria.”

Questão 3 – Tema: Formação do Aluno e do Professor Online

Nos trechos abaixo (retirados do texto em estudo), há uma crítica implícita em relação ao que muitos pensam que seja necessário para capacitar um aluno ou um professor para atuar via Internet. Leia-os para responder à questão proposta abaixo:

“Ser um *aluno online* é mais do que aprender a *surf*ar na Internet ou usar o correio eletrônico.”

“Assim como aprender a usar quadro-negro e giz não faz de ninguém um professor convencional, aprender a usar computador, periféricos e software não faz de ninguém um *professor online*.”

Que crítica é essa? Em um parágrafo, explique-a e relacione-a com a necessidade de investimento em “peopleware”, defendida pelo autor:

“O momento atual exige investimentos pesados em *PEOPLEWARE*, isto é, em recursos humanos para a *educação online*.”

Anexo 5. Lembrete automaticamente enviado para realização da tarefa 1



Lembrete de: _____

Título: Comentários sobre tarefa 1

Data: Segunda-feira 27/8

Hora: 12:00 PM - 1:00 PM

Local: Grupo de discussão

Observações: Até o dia 27 de agosto, segunda-feira, você deverá enviar para o grupo pelo menos uma mensagem com um comentário relevante sobre a(s) resposta(s) dada(s) por um ou mais colegas para uma ou mais questões da tarefa 1.

Receba lembretes no seu ____ Messenger ou e-mail.
[Editar as opções do lembrete](#)

Copyright © 2007 [____ do Brasil Internet Ltda.](#) Todos os direitos reservados | [Termos do Serviço](#) | [Política de Privacidade](#)

Anexo 6. Instruções para realização da tarefa 2

U___ / FL - 2007/2 - Ensino de Línguas via Internet

Tarefa 2: Comunidades de Aprendizagem On-line e Ensino de Línguas

Leia o texto indicado abaixo, já disponível na área de Arquivos do grupo da optativa no YahooGrupos (http://br.groups.____.com/group/optnet0207/files/) ou, a partir de 31 de agosto, na pasta ___ do Xerox da Faculdade de Letras.

Texto:

TAVARES, K. Novas tecnologias, novas linguagens – formando comunidades de aprendizagem on-line para o ensino de línguas. *Cadernos de Letras Anglo-Germânicas 20*, Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ, 2003, pp. 129-136.

Após a leitura, responda a questão abaixo e envie sua resposta para a lista de discussão do grupo ATÉ DIA 03 DE SETEMBRO.

Em seguida, leia as respostas enviadas pelos colegas e poste para a lista pelo menos um comentário relevante ATÉ DIA 7 DE SETEMBRO.

Questão:

Na sua opinião, que informações ou idéias apresentadas no texto podem ser úteis para um professor de línguas que deseja elaborar e ministrar um curso on-line privilegiando a aprendizagem colaborativa?

Anexo 7. Lembrete automaticamente enviado para realização da tarefa 2



Lembrete de:

Título: Comentários sobre tarefa 2

Data: Sexta-feira 7/9

Hora: Dia todo

Local: Grupo de discussão

Observações: Até o dia 7 de setembro, sexta-feira, você deverá enviar para o grupo pelo menos uma mensagem com um comentário relevante sobre a(s) resposta(s) dada(s) por um ou mais colegas para a questão da tarefa 2. Você não precisa comentar uma mensagem enviada por um único colega. Você pode selecionar um aspecto mencionado por vários colegas e comentá-lo de modo geral.

Receba lembretes no seu ____ Messenger ou e-mail.

[Editar as opções do lembrete](#)

Copyright © 2007 [____ do Brasil Internet Ltda.](#) Todos os direitos reservados | [Termos do Serviço](#) | [Política de Privacidade](#)

Anexo 8. Perguntas para aprofundamento da tarefa 2

- a) Que recursos de interação você incluiria? Por quê? Qual seria(m) o(s) objetivo(s) de cada espaço de interação incluído no curso?
- b) Como você buscaria agir enquanto professor?
- c) O que não poderia faltar nesse curso?

Anexo 9. Perguntas a serem respondidas para realização da tarefa 3

Tarefa 3_Avaliação do primeiro curso on-line

1. Pense em como a lista foi usada, em como as coisas funcionaram durante nosso primeiro minicurso on-line. Foi uma experiência bem-sucedida? Por quê? Cite pontos positivos, pontos negativos e dê sugestões.
2. Dentre os recursos oferecidos pelo YahooGrupos, quais foram usados e quais não foram? (Conforme já sugerido em mensagem enviada para a lista, visite a página do grupo no YahooGrupos e conheça os recursos oferecidos.)
3. Pense em como a professora (____) atuou ao longo do minicurso on-line. Leia o texto de apoio para a tarefa 3 (disponível na área de Arquivos do nosso grupo no YahooGrupos) e indique, pelo menos, uma ação realizada pela professora que tenha sido citada no texto de apoio. Identifique também a que área de atuação do professor on-line tal ação está relacionada: social, pedagógica, gerencial ou técnica.

(em anexo, havia um arquivo com texto de apoio para realização da tarefa 3 com trechos sobre a atuação do professor on-line e do moderador de listas de discussão)

U_____ / FL - 2007/2 - Ensino de Línguas via Internet

Texto de apoio à tarefa 3: Trechos selecionados dos dois textos indicados abaixo

TAVARES, K. A formação do professor on-line: de listas de recomendações à reflexão crítica. Palestra proferida no II Seminário de Estudos em Linguagem, Educação e Tecnologia (II Seminário LingNet), Faculdade de Letras, UFRJ, maio de 2007.

TAVARES, K. Os papéis e o trabalho do moderador de listas de discussão. *Pesquisas em Discurso Pedagógico* 3. Revista do IPEL, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2005, pp.72-88.

A formação do professor on-line – recomendações para uma boa atuação

Com o objetivo de auxiliar o professor a estar melhor preparado para atuar em contextos virtuais, diversos trabalhos apresentam listas de habilidades e/ou características que o bom professor on-line deve ter.

Berge (1995) sugere que há muitas condições necessárias para uma tutoria on-line bem-sucedida e as agrupa em quatro áreas: pedagógica, social, gerencial e técnica. Ele destaca, entretanto, que nem todos os papéis previstos precisam ser desempenhados por uma única pessoa e, na prática, raramente o são.

Na proposta de Berge (1995), a área pedagógica refere-se ao papel do professor (moderador/ tutor) como facilitador educacional, que focaliza as discussões em conceitos, habilidades e princípios críticos. A segunda área - a social - reporta-se ao estabelecimento de um ambiente social amigável através da promoção de relações humanas, da valorização da contribuição dos alunos, do desenvolvimento do senso de coesão do grupo, do incentivo ao trabalho conjunto, entre outros aspectos. A área gerencial, por sua vez, envolve os papéis de estabelecer a agenda e o ritmo da conferência eletrônica (objetivos, horários, regras de procedimento e normas de tomada de decisões). A quarta e última área, a técnica, destaca a importância do professor (instrutor/ facilitador) se sentir confortável com a tecnologia e fazer com que os alunos/ participantes se sintam da mesma forma, de modo que a tecnologia se torne transparente e o aprendiz possa se concentrar na tarefa acadêmica em questão.

No mesmo trabalho, Berge (1995) também apresenta uma extensa lista de recomendações do que um professor/moderador de conferências eletrônicas deve e não deve fazer em cada uma das quatro áreas de condições necessárias para uma tutoria on-line bem-sucedida, tais como ter objetivos claros, encorajar a participação, não palestrar, responder prontamente às contribuições, entre muitas outras.

Já Palloff e Pratt (1999), em seu livro sobre comunidades virtuais de aprendizagem, retomam as quatro áreas de funções do instrutor on-line (pedagógica, social, gerencial e técnica) propostas por Berge (1995) e Collins e Berge (1996) para comentá-las e exemplificá-las com base na experiência de suas aulas e seminários.

Considerando a formação de comunidades virtuais de aprendizagem, Palloff e Pratt (1999) vêem o papel pedagógico do professor/ instrutor como aquele do facilitador educacional, que oferece orientação e uma linha geral de trabalho, permitindo que os alunos explorem o material do curso e outros relacionados, sem restrições. Como parte desta função, o professor/instrutor age como um animador que procura motivar os alunos a aprofundar e ampliar os conhecimentos mais do que o fariam em uma sala de aula presencial (Palloff e Pratt, 1999: 75).

Palloff e Pratt (1999) consideram a função social do professor on-line como essencial para a construção e manutenção de uma comunidade virtual e sugerem estratégias como o uso de apresentações dos alunos no início de um curso e a criação de um espaço exclusivo para interação social mais descontraída (e não sobre o conteúdo do curso).

Na proposta de comunidades virtuais de aprendizagem de Palloff e Pratt (1999), o professor/ instrutor é também o administrador do curso (função gerencial), que posta o programa do curso, as tarefas e algumas orientações gerais iniciais, incluindo regras de

“netiqueta” (regras de comportamento aceitáveis na Internet) para serem discutidas, adotadas ou adaptadas pelo grupo.

Com relação à parte técnica do trabalho do professor/ instrutor on-line, Palloff e Pratt (1999) reconhecem a importância de os professores serem suficientemente competentes com a tecnologia para facilitar o curso, mas não supervalorizam este aspecto. Eles esperam que haja apoio suficiente disponível para o professor de modo que mesmo aquele menos proficiente possa conduzir um curso on-line com sucesso.

Palloff e Pratt (1999) ampliam o escopo das funções técnicas do professor virtual apontadas por Collins e Berge (1996), acrescentando e priorizando a habilidade do instrutor de conduzir uma reflexão sobre como ocorrem a aprendizagem e a geração de conhecimento on-line, como a tecnologia contribui para tal e o que se aprende sobre a própria tecnologia quando se engaja neste tipo de aprendizagem. Os autores sugerem, então, a criação de um espaço reservado no curso para responder a estas questões, onde os alunos podem, por exemplo, discutir sobre seu desconforto em interagir com a tecnologia, assim como comemorar seus sucessos ao dominá-la. Palloff e Pratt (1999: 81) acreditam que aprender através do uso da tecnologia envolve mais do que o domínio de um software ou a familiaridade com o equipamento em uso, envolve uma conscientização do impacto que esta forma de aprendizagem tem no processo de aprendizagem em si - conscientização esta que deve ser estimulada e facilitada pelo professor/ instrutor.

Os papéis e o trabalho do moderador de listas de discussão

Collison et al. (2000) dividem o papel do moderador em três categorias funcionais: o *guia ao lado* (em inglês, *guide on the side*, em oposição a *sage on the stage* – o *sábio no palco*); instrutor ou líder de projeto; facilitador de processo em grupo. Embora reconheçam que algum papel possa ser privilegiado e outros diferentes possam ser assumidos, dependendo do contexto em que se realiza a moderação, os autores acreditam que as três categorias indicadas referem-se a papéis básicos mais diretamente relacionados à tarefa de moderação.

Collison et al. (2000) descrevem estes papéis, ilustrando-os com exemplos retirados das discussões desenvolvidas em seus cursos on-line e apresentando recomendações para a atuação do moderador, especialmente o moderador novato.

Ao discutir o papel do moderador (ou facilitador) como o *guia ao lado*, Collison et al. (2000) relatam ser comum encontrar instrutores de cursos on-line que se colocam no centro de numerosas conversas com cada participante separadamente, em vez de encorajar interações substantivas entre eles. Como no ambiente on-line, diferentemente da interação face-a-face, não é possível usar um balançar de cabeça ou um simples murmúrio como sinais de aprovação e atenção ao que o outro diz, alguns instrutores tentam responder cada mensagem de um participante com uma resposta de confirmação. Entretanto, um balançar de cabeça virtual para confirmar cada comentário tem o potencial de estabelecer uma cultura onde é esperada uma aprovação ou reprovação após cada mensagem postada (Collison et al., 2000:35), desencorajando a aprendizagem colaborativa em conjunto e estimulando a figura do moderador como o *sábio no palco* e não o *guia ao lado*.

A fim de ajudar o moderador a aproveitar plenamente as oportunidades do diálogo assíncrono para otimizar os resultados do grupo, Collison et al. (2000) apresentam algumas sugestões de estratégias específicas, tais como evitar elogiar os participantes publicamente, usar elementos presentes no diálogo para iluminar seu desenvolvimento, destacar as tensões no diálogo. Para eles, mensagens de aprovação do moderador podem ter um efeito contrário ao pretendido, ou seja, desestimular a participação, já que os participantes podem pensar que, se o moderador elogiou, não é necessário acrescentar mais nada. Collison et al. (2000) sugerem que o facilitador pode ser melhor sucedido se destacar os comentários que estão de acordo com a proposta da discussão, *costurando* dois ou três pontos pertinentes e lançando uma questão para mudar a visão. Para os autores, identificar comentários já postados que possam servir como pontes para o próximo nível de compreensão para o grupo é uma habilidade crítica para o moderador que deseja se manter fora do meio da discussão. Eles destacam que nem sempre as “respostas certas” são as melhores citações de participantes e que caminhos errados podem, inclusive, iluminar melhor o trajeto a ser percorrido. Outra estratégia é buscar tensões entre os comentários para, então, encorajar os participantes a esclarecer seu raciocínio, explorar seus pressupostos subjacentes e aprofundar o diálogo. Collison et al. (2000) também sugerem que, ao promover uma cultura de co-aprendizes, o facilitador modele o modo como os participantes devem responder às contribuições de seus pares, além de encorajar que todos busquem e ofereçam feedback uns dos outros.

Ao abordar o papel do moderador como instrutor ou líder de projeto, Collison et al. (2000) ressaltam que não é necessário tornar-se um especialista no conteúdo para ser um bom facilitador. Ao falar de um papel instrucional, os autores referem-se à possibilidade de o moderador aprofundar a discussão e manter o diálogo em progresso, enriquecendo a aprendizagem dos participantes em relação ao assunto da colaboração. À medida que os participantes se sentem mais confortáveis com o ambiente on-line, o facilitador encoraja-os a compartilhar o papel de moderação.

Ao falar sobre o papel do moderador como líder de processo de grupo, Collison et al. (2000) tratam da importância da colaboração em uma comunidade on-line. Para eles, para garantir o sucesso dos outros dois papéis do facilitador já descritos – guia e instrutor – há algumas importantes tarefas de facilitação de grupo que precisam ser realizadas pelo moderador ou delegadas a outro(s) participante(s), a saber:

- liderar atividades introdutórias de construção de comunidade;
- oferecer apoio a quem tem dificuldades com o ambiente digital;
- reconhecer a diversidade dos interesses e *backgrounds* dos participantes;
- misturar personalidade com tom, gráficos e humor;
- manter um ritmo de respostas que alimente a discussão;
- acompanhar o ritmo estabelecido;
- organizar postagens e linhas de discussão (em inglês, *discussion threads*);
- manter o equilíbrio entre a discussão pública e o diálogo por e-mail privado

Dentre os vários trabalhos que apresentam uma abordagem prescritiva, alguns – como Rohfeld e Hiemstra (1995) e Winograd (2001) – propõem sugestões de ações a serem realizadas pelo moderador em diferentes etapas da conferência eletrônica (desde sua preparação, passando pela primeira semana, até seu pleno funcionamento) e diante de situações específicas, geralmente apresentadas na forma de pares de problema-solução. Cumpre destacar que tais trabalhos, de caráter eminentemente prescritivo, costumam generalizar os procedimentos sugeridos e acabam por não relatar ou propor um processo de avaliação mais abrangente e detalhado da situação ou problema encontrado na lista de discussão, nem descrever o processo de tomada de decisão do moderador a partir de tal avaliação, o que pode sugerir uma automatização das intervenções do moderador.

Rohfeld e Hiemstra (1995), por exemplo, enumeram os desafios enfrentados por facilitadores ou moderadores de conferências eletrônicas (normalmente relacionados ao encorajamento da participação e da manutenção de discussões viáveis) e listam sugestões de como enfrentá-los, incluindo, por exemplo, estratégias para re-energizar as conferências durante períodos de inatividade. Já para diminuir a ansiedade e a possível frustração de um participante que postou sua primeira mensagem e espera uma resposta, Winograd (2001) sugere que, na primeira semana de interação, o moderador verifique a entrada de mensagens com a maior frequência possível e responda prontamente às primeiras mensagens enviadas por cada participante, referindo-se a este pelo nome e elogiando-o independente do conteúdo da mensagem.

Winograd (2001) apresenta outras sugestões para o bom desenvolvimento da conferência eletrônica após a primeira semana. Diante de uma mensagem ambígua, o autor sugere que o moderador peça esclarecimento, dizendo o que compreendeu da mensagem e perguntando se tal compreensão está correta. Winograd também sugere que o moderador estimule opiniões divergentes, já que o consenso pode conduzir ao término da discussão. Não deixar o grupo perder de vista o objetivo, resumir e *costurar* (em inglês, *weaving*) as discussões são outras recomendações apresentadas. O autor, inclusive, faz a distinção entre resumir e *costurar*: resumir é a simples retomada dos pontos, enquanto *costurar* é uma análise de idéias aparentemente disparatadas em um todo coerente que pode não ser imediatamente percebido pelo grupo.

Com relação à frequência de respostas do moderador às mensagens postadas, preocupação bastante recorrente entre os moderadores de modo geral (por exemplo, Collison et al., 2000), Winograd acredita que o moderador deve desenvolver sua intuição sobre quando postar e quando permanecer em silêncio. Se a resposta do moderador vem muito rapidamente, a participação de outros membros pode ser inibida. Segundo Winograd, um equilíbrio deve ser buscado entre não postar cedo demais e esperar até que o grupo tenha perdido interesse no assunto em questão. A este respeito, Collison et al. (2000:63) propõem uma curiosa (mas não menos esclarecedora) comparação com o momento de desligar a pipoqueira. Nesta hora, é comum nos perguntarmos se devemos esperar mais um pouco para outros grãos estourarem, mas, se o silêncio se prolonga, é hora de agir. Para Winograd (2001), a percepção do “tempo certo” para responder às mensagens postadas é algo desenvolvido pelo moderador através do ensaio e erro, mas a consciência da dinâmica e da importância de se alcançar o equilíbrio mencionado são fundamentais para o moderador.

Dentre os problemas mais comuns apontados por Winograd (2001), está a falta de participação de alguns membros que, por vezes, se limitam a enviar mensagens do tipo “Concordo com o que ela disse”. Como possível solução, ele sugere que, quando alguém postar uma pergunta que possa ser respondida por um dos membros poucos participativos do grupo, o moderador envie-lhe uma mensagem destacando a pergunta, afirmando seu conhecimento sobre o assunto e pedindo que ele (ou ela) envie uma resposta. Para seguir tal sugestão, entretanto, é preciso que o moderador possa avaliar a capacidade de contribuição dos participantes do grupo, o que pode ser viabilizado, por exemplo, através da observação das experiências e áreas de conhecimento relatadas nas apresentações pessoais geralmente postadas no início das discussões.

Para lidar com mensagens ofensivas ou hostis, outro problema apontado por Winograd (2001), o autor sugere que o moderador não tenha uma reação pública imediata e aguarde um pouco, já que, em muitos casos, o próprio grupo é capaz de resolver o problema sem a intervenção do moderador. Se isso não ocorrer, é que o moderador deve, primeiramente, enviar uma mensagem particular para o remetente das mensagens e, apenas se necessário, tomar medidas disciplinares mais drásticas (Winograd, 2001).

Bibliografia:

Anderson, T. & Kanuka, H. (1997) Online Forums [1]: New Platforms for Professional Development and Group Collaboration. University of Alberta, Edmonton, Alberta. [Online] Disponível em <http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue3/anderson.html> Acessado em 17 de outubro de 2001.

Anderson, T. et al. (2001) Assessing teaching presence in a computer conferencing context. *Journal of Asynchronous Learning Networks* 5 (2).

Berge, Z.L. (1995) Facilitating computer conferencing: Recommendations from the field. *Educational Technology*, 35(1): 22-30.

Berge, Z.L. & Collins, M.P. (2000) Perceptions of e-moderators about their roles and functions in moderating electronic mailing lists. *Distance Education: An International Journal*, 21(1), 81-100. [Online] <http://www.emoderators.com/moderators/modsur97.html>, acessado em setembro de 2002.

Collins, M. & Berge, Z. L. (1997) Moderating online electronic discussion groups. Paper presented at the American Educational Research Association - AERA Annual Conference. Chicago, IL.

Collison, G., Elbaum, B., Haavind, S & Tinker, R. (2000) *Facilitating online learning: Effective strategies for moderators*. Madison, WI: Altwood Publishing.

Feenberg, A. (1987) Computer conferencing and the humanities. *Instructional Science* 16 (2): 169-186.

Gómez, A. D. (1995) O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A . Nóvoa (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional.

Green, L. (1998) Online Conferencing: Lessons Learned. Office of Learning Technologies. [Online] Disponível em: <http://www.emoderators.com/moderators/lessonse.pdf> Acessado em 20 de agosto de 2001.

Harasim, L.M. (ed.) (1990) *Online education: Perspectives on a new environment*. New York: Praeger.

Harasim, L., Hiltz, S.R., Teles, L. & Turoff, M. (1995) *Learning networks*. Cambridge, MA: MIT Press.

Hiltz, S.R. & Turoff, M. (1978) *The Networked Nation: Human communication via computer*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Jonassen, D., Peck, K & Wilson, B. (1999) *Learning with technology*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Kim, A. J. (2000) *Community building on the web*. Berkeley: Peachpit Press.

Mason, R. (1991) Moderating educational computer conferencing. *DEOSNEWS*, 1 (19).

Palloff, R.M. & Pratt, K. (1999) *Building learning communities in cyberspace: effective strategies for the online classroom*. Jossey-Bass Publishers.

Rohfeld, R.W. & Hiemstra, R. (1995) Moderating discussions in the electronic classroom. In Z. L. Berge & M. P. Collins (eds.) *Computer-mediated communication and the on-line classroom in distance education*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Sherry, L., Lawyer-Brook, D. & Black, L. (1997) Evaluation of the Boulder Valley Internet Project: a theory-based approach to evaluation design. *Journal of Interactive Learning Research*, 8 (2): 199-233.

Tagg, A.C. (1994) Leadership from within: Student moderation of computer conferences. *The American Journal of Distance Education* 8(3), 40-50.

Teles, L., Ashton, S. & Roberts, T. (2000) Investigating the role of the instructor in online collaborative environments. Telelearning NCE – Project 5.25 report. Vancouver: Simon Fraser University. [Online] Disponível em: http://www.telelearn.ca/g_access/research_projects/index_th5.html Acessado em setembro de 2002.

Wells, G. (1996) Using the tool-kit of discourse in the activity of learning and teaching. *Mind, Culture and Activity*, 3 (2): 74-101.

Winograd, D. (2001) Guidelines for moderating online educational computer conferences. [Online] Disponível em: <http://www.emoderators.com/moderators/winograd.html> Acessado em setembro de 2002.

Anexo 10. Roteiro para auto-avaliação e avaliação da disciplina

PessoALL,

Aguardo o plano de curso dos grupos até sexta-feira, dia 7 de dezembro, por e-mail. A avaliação do curso e a auto-avaliação deverão ser enviadas para o meu e-mail até o dia 14 de dezembro. No dia 10 de dezembro, enviarei um roteiro para ajudá-los a fazer essas avaliações.

[]s curiosos,
(Profa)

*** ROTEIRO PARA AUTO-AVALIAÇÃO**

Pense sobre sua trajetória na disciplina e escreva um texto de auto-avaliação incluindo:

- a) suas expectativas antes do início da disciplina;
- b) as possíveis surpresas, facilidades encontradas ou dificuldades enfrentadas;
- c) o que você aprendeu ao longo da disciplina (considerar os encontros presenciais e os 3 cursos online);
- d) como você acredita que isso lhe poderá ser útil no futuro em diferentes contextos;
- e) suas expectativas em relação ao desenvolvimento dos cursos on-line planejados e indicação do tipo de participação que você deseja ter nesse desenvolvimento (por exemplo: explicitar se você será monitor do ___ em 2008, se você deseja desenvolver pesquisa de iniciação científica e/ou pré-projeto de mestrado, se você não poderá dar continuidade ao projeto, etc.);
- f) a nota (de 0 a 10) que você atribui a você na disciplina e uma breve justificativa.

*** ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA**

Redija uma avaliação geral sobre o curso, indicando:

- a) aspectos positivos;
- b) aspectos negativos;
- c) sugestões para melhoria da disciplina ou para a oferta de novas disciplinas relacionadas ao uso da Internet no ensino de línguas;
- d) outros comentários, se houver.

Anexo 11. Envio de lembrete para realização de auto-avaliação e avaliação da disciplina

PessoALL,

Escrevo para lembrar que amanhã, sexta, dia 14/12, é o prazo para envio da auto-avaliação e da avaliação do curso para meu e-mail pessoal _____@_____.com.br.

Para facilitar, reenvio abaixo os roteiros para essas avaliações.

Aproveitando a ocasião, desejo a todos um excelente Natal e um 2008 de grandes realizações!

:-)

Bjs,

(Profa)

=====

ENVIAR PARA _____@_____.com.br ATÉ 14 DE DEZEMBRO (SEXTA-FEIRA)

*** ROTEIRO PARA AUTO-AVALIAÇÃO**

Pense sobre sua trajetória na disciplina e escreva um texto de auto-avaliação incluindo:

- a) suas expectativas antes do início da disciplina;
- b) as possíveis surpresas, facilidades encontradas ou dificuldades enfrentadas;
- c) o que você aprendeu ao longo da disciplina (considerar os encontros presenciais e os 3 cursos online);
- d) como você acredita que isso lhe poderá ser útil no futuro em diferentes contextos;
- e) suas expectativas em relação ao desenvolvimento dos cursos on-line planejados e indicação do tipo de participação que você deseja ter nesse desenvolvimento (por exemplo: explicitar se você será monitor do (curso livre) em 2008, se você deseja desenvolver pesquisa de iniciação científica e/ou pré-projeto de mestrado, se você não poderá dar continuidade ao projeto, etc.);
- f) a nota (de 0 a 10) que você atribui a você na disciplina e uma breve justificativa.

*** ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA**

Redija uma avaliação geral sobre o curso, indicando:

- a) aspectos positivos;
- b) aspectos negativos;
- c) sugestões para melhoria da disciplina ou para a oferta de novas disciplinas relacionadas ao uso da Internet no ensino de línguas;
- d) outros comentários, se houver.