



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



**APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM REDE: METAMORFOSES
CONTEMPORÂNEAS NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Linha de Pesquisa 1: Formação, linguagens e identidade.

Jacobina
2016



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



RODRIGO DOS REIS NUNES

**APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM REDE: METAMORFOSES
CONTEMPORÂNEAS NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Relatório Final de Pesquisa apresentado ao Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB – Campus IV. Linha de Pesquisa 1: Formação, linguagens e identidade.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo José Rocha Amorim

Jacobina
2016

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Bibliotecário:

João Paulo Santos de Sousa CRB-5/1463

Nunes, Rodrigo dos Reis
N972a Aprendizagem colaborativa em rede: metamorfoses
contemporâneas na formação docente / Rodrigo dos Reis
Nunes
Jacobina - BA
130 f.

Dissertação (conclusão do curso de pós-graduação
Strictu Senso / Programa de pós-graduação em educação
e diversidade da Universidade do Estado da Bahia,
MPED, Departamento de ciências humanas – Campus
IV). Universidade do Estado da Bahia, 2016.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo José Rocha Amorim

1. Aprendizagem colaborativa em rede. 2. Formação
docente. 3. Tecnologias contemporâneas I. Título.

CDD – 378

FOLHA DE APROVAÇÃO

APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM REDE: METAMORFOSES CONTEMPORÂNEAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

RODRIGO DOS REIS NUNES

Relatório Final de Pesquisa apresentado ao Mestrado Profissional em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB/ Campus IV, Linha de Pesquisa 1: Formação, linguagens e identidade.

Orientador: Prof. Dr. Ricardo José Rocha Amorim

BANCA DE QUALIFICAÇÃO

Prof. Dr. Ricardo José Rocha Amorim
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Eletrônica e Informática
Universidade de Santiago de Compostela, USC, Espanha.

Prof. Dr. Antenor Rita Gomes
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof. Dr. Marcelo Silva de Souza Ribeiro
Universidade Federal do Vale do São Francisco
Doutorado em Ciências da Educação
Université du Québec à Montréal, uqam, Canadá.

JACOBINA

2016

Aos meus pais, Valdelice e Edvaldo; à minha esposa, Mariana Cristina e aos meus filhos, Emanuel Francisco, Maria Rita e Rodrigo Filho.

AGRADECIMENTOS

“Quando penso que sei, me surpreendo outra vez” (Anderson Freire e Adelson Freire).

A Deus, em Deus e por Deus. Sempre um novo limite para além do que eu conhecia, Ele me mostrou quando eu não enxergava e tem me ensinado a contemplar os tempos vividos a cada tempo oportuno. Por isso houve sempre uma preparação ainda desconhecida por mim, mas já organizada e cuidada por Ele.

A minha esposa, Mariana, que sempre acompanhou as minhas conquistas e fracassos, não somente observando-as, mas tomando-as para si, me dizendo quando esperar e quando persistir. Aos meus filhos, Emanuel, Maria Rita e Rodrigo Filho, que renovam minhas esperanças continuamente.

A meus pais e aos meus irmãos que sempre acreditaram em mim. A meus sobrinhos. A meu sogro e minha sogra. Obrigado por tudo!

Ao Colégio Estadual de Serrolândia, na pessoa da gestora Eliana Maria, pela receptividade e por ceder o espaço para a realização da pesquisa e intervenção de maneira bastante cordial.

A todos os professores que participaram da pesquisa, sem vocês não seria possível a realização do trabalho. Agradeço imensamente pela prestatividade que se propuseram a trilhar todos os passos do trabalho e por todas as experiências trocadas.

Aos professores do MPED, em nome dos professores Jerônimo e Ana Lúcia, pelo cuidado e compromisso com que desempenham as funções que lhes são conferidas e por acreditarem em nossas capacidades em contribuir com a educação. Ao Grupo de Pesquisa Cult-vi pelos momentos ricos de discussão e amizade.

Ao professor orientador Ricardo Amorim pela partilha de conhecimento.

Aos meus colegas de turma, em especial a Josiane, Nádia, Charles e Marcelo. Vocês foram essenciais para que eu continuasse. Agradeço imensamente por nos ajudarmos e sempre acreditarmos no trabalho um do outro.

Obrigado a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão desse trabalho e por acreditarem na continuação dele em outras instâncias que estão por vir.

Nunca me disseram que não seria possível
Apenas me disseram que não seria fácil
Em tudo, em mim
Pois nada que busco por mim, lido somente comigo mesmo

Nunca apostei que seria tão rápido
Apenas acreditei que conseguiria
Por tudo, comigo
Pois tudo que busco por mim, vivo extraordinariamente para além de mim

Não me mostraram que não haveria dificuldades
Apenas me disseram que era oportuno experimentar
De tudo, de mim
Pois nada que busco em mim, encontro somente em mim mesmo

Nunca descobri a fórmula do como fazer
Apenas fiz fazendo o que era preciso
Comigo, com os outros
Pois tudo que busco até então, vejo esplendorosamente a magnitude da partilha

(Rodrigo dos Reis Nunes)

RESUMO

NUNES, Rodrigo dos Reis. **Aprendizagem colaborativa em rede**: metamorfoses contemporâneas na formação docente. 2016, 182. Relatório Final de Pesquisa (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade). – Universidade do Estado da Bahia. Jacobina, 2016.

Este Relatório Final de Pesquisa busca apresentar os itinerários da intervenção e pesquisa sobre a influência que a aprendizagem colaborativa em rede pode proporcionar para a formação docente dos professores de língua inglesa do município de Serrolândia/BA. Essa perspectiva parte da problemática de que as concepções de aprendizagem e da relação do ser humano com as tecnologias digitais de informação e comunicação recebem um novo aporte, pois uma gama maior de mecanismos que envolvem a comunicação e a informação transcende conceitos estanques e padronizados de como concebemos o conhecimento. O professor de língua inglesa se vê em um espaço desafiador em sua sala de aula e na escola, uma vez que é incitado a refletir sobre sua prática e sobre sua formação. Como pesquisa participante e de cunho qualitativa, utilizamos instrumentos para o levantamento de dados como as entrevistas narrativas e o diário de bordo digital, além da ficha de avaliação de oficina temática. Buscamos em todo o processo de investigação, como também de intervenção, refletir acerca da formação docente do professor de língua inglesa, para que seja possível compreender melhor sobre situações desafiadoras dos processos que envolvem a aprendizagem na contemporaneidade. Para tanto, utilizamos de arcabouço teórico como Dillenbourg (1995, 1999, 2002) que conceitua os princípios da aprendizagem colaborativa; Hall (2005), trazendo elementos referentes à identidade, Lèvy (1999), definindo o ciberespaço, Santaella (2007), atentando para as múltiplas identidades, Castells (1999, 2000), que descreve o conceito de rede e sua descentralidade; Papert (1994), abordando os aspectos do construcionismo, no que se refere à relação entre homem e máquina e sua representatividade para aprendizagem; Crystal (2003), apresentando o *status* da língua inglesa como língua global; Macedo (2012), discutindo sobre processos formativos e identitários; Kenski (2013), relatando sobre a formação docente em tempos digitais; Nóvoa (1995), atentando para a necessidade de se refazer identidades frente às mudanças da contemporaneidade. Os resultados obtidos se constituíram por meio das produções didático-pedagógicas concretizadas a partir dos trabalhos desenvolvidos com os atores da pesquisa, baseadas nos princípios da Aprendizagem Colaborativa em Rede, contribuindo significativamente para novos olhares acerca da inserção das tecnologias digitais da informação e comunicação nos espaços de aprendizagem de língua inglesa. Desse modo, foi construído um *e-book*, em que contém os registros das produções, as itinerâncias colaborativas e os processos reflexivos advindos das experiências vividas durante a pesquisa.

PALAVRAS CHAVE: Aprendizagem Colaborativa em Rede. Formação Docente. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Ensino de Língua Inglesa.

ABSTRACT

This Research Final Report seeks to present the intervention itineraries and research about the influence that collaborative learning network can provide for the practice of English language teachers in Serrolândia/BA. This perspective comes from the issues regarding learning and relation between human beings and digital technologies have been receiving a new contribution, because of a wider range of mechanisms involved in communication and information that transcends standardized concepts as we conceive the knowledge. The English teacher realizes himself/herself in a challenging space in his/her own classroom and school, and he/she is encouraged to reflect on his/her practice and on his/her formative processes. As a participatory research with qualitative nature, we used tools for data collection such as the narrative interviews and the digital logbook, in addition to the thematic workshop evaluation form. We sought throughout the research process, as well as during intervention, to reflect on the English teaching practice, so that one can understand better about challenging situations of processes involving learning nowadays. Therefore, we used theoretical framework as Dillenbourg (1995, 1999, 2002) that conceives the principles of collaborative learning; in addition, Hall (2005), for bringing elements relating to identity, Lévy (1999), for defining cyberspace, Santaella (2007), for multiple identities, Castells (1999, 2000) for the concept of network and its centerlessness; Papert (1994), for addressing aspects of constructionism, as regards the relationship between man and machine and its representation for learning; Crystal (2003) presenting the status of English as a global language; Macedo (2012), for discussing training and identity processes; Kenski (2013), for reporting on teacher training in digital ages; and finally, Nóvoa (1995), for reinforcing the need to redo the changes ahead identities of contemporaneity. The results constituted from the didactic and pedagogical productions realized in works developed with the actors of the research, based on the principles of collaborative learning network, significantly contributing to new insights about the integration of digital technologies of information and communication in English language learning. Thus, an e-book was built that contains the records of production, collaborative itineraries and reflective processes from the experiences during the research.

KEYWORDS: Collaborative Learning Network. Teacher Practice. Communication and Information Digital Technologies. English Language Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Diagrama de Kachru	47
Figura 2: Logotipo do Ambiente Virtual	83
Figura 3: Capa do e-book.....	90
Figura 4: Imagem das professoras/cursistas.....	92
Figura 5: Modelo de Formação Reflexiva de Wallace	119

LISTA DE SIGLAS

ACR	Aprendizagem Colaborativa em Rede
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
EUA	Estados Unidos da América
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LI	Língua Inglesa
MPED	Mestrado Profissional em Educação e Diversidade
OT	Oficinas Temáticas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RDC	Redes Digitais de Comunicação
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
2. TECENDO REDES DE DISCUSSÕES	25
2.1. PERSPECTIVAS COLABORATIVAS NA APRENDIZAGEM.....	25
2.2. A REDE E SUA INTERCONECTIVIDADE E DESCENTRALIDADE	37
2.3. IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE	39
2.4. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E SEU PAPEL NA ERA DIGITAL.....	45
3. ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS	50
3.1. LÓCUS E ATORES DA PESQUISA.....	50
3.2. CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA.....	54
3.3. A INTERVENÇÃO E A COLABORAÇÃO.....	58
3.4. CRONOGRAMA E TEMÁTICAS DA INTERVENÇÃO.....	62
4. A COLABORAÇÃO NA APRENDIZAGEM: ROTEIROS DA INTERVENÇÃO	66
4.1. OFICINAS TEMÁTICAS: REFLEXÕES E EXPERIMENTOS.....	68
4.2. O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM E SUAS REDES DE CONTRIBUIÇÕES COLABORATIVAS	81
4.2.1. DIÁRIO DE BORDO.....	84
4.2.2. FÓRUMS DE DISCUSSÃO.....	86
4.3. UM E-BOOK INTERATIVO: RESULTADO PARCIAL DA PESQUISA.....	88
5. POR MIM... SOBRE MIM... VOZES DE MINHA FORMAÇÃO	96
5.1. EU... COMO SOU PROFESSOR	100
5.2. A LÍNGUA INGLESA EM MINHAS PRÁTICAS	116
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	122
REFERÊNCIAS	129
APÊNDICES	133

1. INTRODUÇÃO

A discussão sobre a real função da educação na contemporaneidade tem estado em evidência, uma vez que a escola se vê reprojeta sob o desafio de como se fazer ainda essencial em decorrência das mudanças socioculturais e tecnológicas. Tais desafios foram ocasionados pelos processos metamórficos oriundos de vias comunicacionais e informacionais mediadas por tecnologias contemporâneas digitais que subsidiam mecanismos de troca de conteúdos extremamente mais rápidos que outrora, exigindo, conseqüentemente, respostas mais ágeis. Neste âmbito, professores, muitas vezes, são provocados a romper com concepções estanques de sua formação e são questionados sobre sua real função nos processos de ensino e de aprendizagem atuais, impulsionados, principalmente, por essas tecnologias digitais.

São incessantes as reflexões sobre questões que envolvem a educação, reflexões estas que se instauram pela complexidade que se configura esse campo de pesquisa, desde discussões quanto ao sistema estrutural das escolas brasileiras, as composições curriculares e avaliativas, até os impactos sociopolíticos e culturais que a escola tem sobre a sociedade. Dentro dessa gama quase que infinita de problemáticas que desdobra nessa área, entendemos que as tecnologias digitais de informação e comunicação têm influenciado consideravelmente nos modelos sociais vigentes, despadronizados, voláteis e múltiplos.

Ao percebermos esses modelos de sociedade tão díspares se comparados a estruturas sociais tradicionais de séculos passados, trazemos como pontes para discussão o papel da escola diante desse quadro e, mais especificamente, como e onde se encontra o professor de língua inglesa frente a estes processos.

O ensino de língua inglesa no Brasil, historicamente, tem sido marcado por modificações que dizem respeito à sua distribuição e organização curricular e ao seu grau de importância dentro dos espaços educacionais. Hoje em dia, os professores de língua inglesa são instigados a refletir sobre o aumento da necessidade de aprendizagem do referido idioma, ocasionado, principalmente, pelos estreitamentos fronteiriços e culturais proporcionados pelas tecnologias de informação e comunicação digitais vigentes, exigindo desses profissionais atualizações constantes quanto ao uso de recursos e metodologias a serem trabalhadas em suas salas de

aula, bem como a necessidade de pensar se essas atualizações alteram em sua formação, como professor de língua inglesa.

Ao longo da história, o ser humano sempre procurou modos diversos de se comunicar com seu grupo, com a sua comunidade, possibilitando, com isso, processos de assimilações, pensamentos, construções e reconstruções de discursos, bem como a ampliação de conceitos e, conseqüentemente, do conhecimento acerca da realidade da qual ele fazia parte.

Podemos perceber na atualidade o surgimento de mecanismos diferenciados de comunicação proporcionados pelas tecnologias da informação e comunicação digitais. Estes mecanismos estão presentes na sociedade, mudando as esferas comunicacionais, permitindo o estreitamento de espaços entre povos e nações e possibilitando a comunicação entre as pessoas numa velocidade nunca antes imaginada.

Ao direcionarmos tal visão que essas transformações provocam à esfera educacional, precisamos prestar ainda mais atenção na escola atual, levando em conta não somente o âmbito conceitual (o que é escola), mas também em composição (quem faz parte da escola), em didática e em tecnologia (a compreensão dos processos tecnológicos fora e dentro das salas de aulas e sua importância para o processo de ensino/aprendizagem). Nesse contexto, a escola pode ser compreendida como um espaço não necessariamente físico de construção de conhecimento e de socialização desse conhecimento adquirido, onde devem ser respeitados a singularidade, a diversidade e os valores socioculturais atrelados a cada indivíduo.

As tecnologias digitais podem fornecer significativas mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem, desde que utilizadas de maneira que conceda a possibilidade de criar e manipular seu próprio objeto nos espaços em que adquire conhecimento.

Partindo dessa concepção, este relatório final de pesquisa tomou como base **três** dimensões reflexivas que serviram como ponto de partida e suporte do processo de intervenção e investigação, pois, por meio delas, são estabelecidos o lugar e a fala utilizados pelo pesquisador.

A **primeira dimensão** brota da estreita ligação do pesquisador e do lugar de sua voz como docente de língua inglesa na UNEB/Campus IV, Jacobina/BA, com o componente curricular “Novas Tecnologias e EAD Aplicadas ao Ensino de Língua Inglesa” e orientador de “Estágio Curricular Supervisionado”, no curso de Letras Língua Inglesa e Literaturas que têm gerado, ao longo dos anos, relevantes discussões com os discentes do curso sobre o significativo papel do professor de inglês frente às tecnologias digitais, na contemporaneidade.

A **segunda dimensão** se instaura também pela experiência docente do pesquisador, porém agora com a educação básica, no Ensino Médio, no Colégio Estadual de Serrolândia, o que o instiga a colaborar nesses ambientes educacionais, suscitando discussões sobre como o professor lida com uso de aparelhos digitais em sua prática, como os processos tecnológicos têm influenciado na identidade e na formação docente e quais metamorfoses sofre a escola ao ser considerada como espaço formal de atuação dos profissionais da educação.

A **terceira e última dimensão** aborda a percepção do pesquisador acerca da evidência do uso dos recursos digitais nas mais diversas ações particulares e sociais do cotidiano, tornando iminente a implementação de ações quanto ao manuseio de aparatos tecnológicos na escola – não compreendidos aqui como novos objetos maquímicos que substituirão outros antigos – e, com isso, contribuindo para melhorias dos processos de aprendizagem exigidos pela contemporaneidade.

Esse “tripé” reflexivo foi fundamental para compreendermos a necessidade em discutir formação docente (e aqui ainda mais especificamente, do professor de língua inglesa) e as tecnologias digitais de informação e comunicação na educação (que vão desde aos sistemas de transmissão de áudio e vídeo até os mais recentes dispositivos móveis – *tablets*, *smartphones*, dentre outros *gadgets*), visto que, apesar delas estarem presentes em praticamente todas as esferas sociais, muitos professores ainda possuem dificuldades em compreendê-las e inseri-las em sua prática pedagógica, muitas vezes pela falta de oferta de cursos que possam contribuir para a formação desses profissionais ou até mesmo por não se sentirem aptos a lidar com as demandas genuinamente oriundas da era digital.

Para tanto, a aprendizagem colaborativa em rede (ACR) foi o princípio basilar deste trabalho por apresentar conceitos que evidenciavam as comunicações propiciadas por grupos interconectados; a relação com o conhecimento por meio da construção coletiva; as atividades mediadas e coordenadas, levando em consideração as habilidades dos sujeitos do grupo para a organização e elaboração de um mesmo propósito. Os sujeitos envolvidos no processo de ACR evidenciam suas capacidades e legitimam a produção de atividades em pares e em grupos, compartilham os processos de produção em rede que darão a eles maior capacidade de criação e interação.

Dessa maneira, compreendemos de notável relevância a discussão não somente acerca dessa perspectiva com os professores de língua inglesa, bem como termos experimentado, mesmo que em abrangência reduzida por conta do tempo em que a pesquisa e a intervenção ocorreram, subsídios de construção colaborativa em rede, especificamente para esse público-alvo que, conseqüentemente, adaptarão e levarão os construtos assimilados para as suas salas de aula.

Cabe salientar que a intervenção dessa proposta buscou investigar se a aprendizagem colaborativa em rede podia provocar mudanças significativas que diziam respeito à função do professor nos processos de ensino e de aprendizagem¹ na contemporaneidade, observando de que maneira as tecnologias digitais de informação e comunicação interferem na formação docente dos sujeitos que os manipulam e como esses sujeitos podem criar e recriar, continuamente, a significância dos aparatos que lhes são oferecidos, fazendo-os refletir sobre sua prática pedagógica.

Sendo assim, na abordagem colaborativa viesada pelas redes intercomunicativas tanto digitais quanto humanas, buscamos apresentar os aparatos tecnológicos nessa pesquisa como recursos importantes e essenciais, por seu caráter dinâmico, diversificado e provocador no modo como se configuram nos dias de hoje. Quanto à prática docente, pudemos perceber a importância das discussões e reflexões sobre

¹ Considerando que não foi o propósito desta pesquisa discutir o aprofundamento quanto aos significados de ensino e de aprendizagem, tomamos aqui como conceito teórico o que Telma Weisz (2010) afirma ao descrever que “o processo de aprendizagem não responde necessariamente ao processo de ensino, como tantos imaginam. Ou seja, não existe um processo único de “ensino-aprendizagem”, como muitas vezes se diz, mas dois processos distintos [...]”. (p. 65).

como desempenhamos nossas atividades em sala de aula e fora dela e de que maneira nos inserimos em comunidades participativas em rede e como podem contribuir diretamente para uma (res)significação do tipo de professor que somos na era digital. Optamos por professores de língua inglesa como os colaboradores desta pesquisa, mais especificamente, da cidade de Serrolândia, pela maior proximidade do pesquisador com a área de língua inglesa e porque o mesmo também atua como professor do idioma citado no *lócus* de pesquisa.

Diante do exposto, durante o período de intervenção e levantamento de dados, focamos nossos esforços em direcionar os elementos de análise para que tentássemos responder sobre qual(is) mudança(s) a aprendizagem colaborativa em rede poderia proporcionar para a formação do professor de Língua Inglesa. Para isso e pensando em quais ações poderiam ser direcionadas para responder tal questionamento, baseamo-nos em um objetivo geral: analisar qual(is) mudança(s) a aprendizagem colaborativa em rede poderia proporcionar na formação do professor de LI do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, da cidade de Serrolândia/BA; e em mais três objetivos específicos que nos guiaram pelas etapas dos processos de pesquisa: a) descrever como o docente de língua inglesa percebia a sua prática pedagógica frente às tecnologias contemporâneas; b) identificar, através da aprendizagem colaborativa em rede, quais contributos as tecnologias digitais poderiam propiciar para a (res)significação da formação docente; e, por fim: c) compreender de que modo a aprendizagem colaborativa em rede contribuía (ou não) para a reflexão quanto à formação do professor de língua inglesa.

Este relatório final de pesquisa está dividido em cinco partes principais que se inicia pelas concepções teóricas que embasam este trabalho e dão um arcabouço do pensamento das ideias levantadas pelos estudiosos da área que discutem o conceito da aprendizagem colaborativa, as concepções de formas de rede, bem como a formação docente e o ensino de língua inglesa. Logo em seguida, trataremos dos percursos metodológicos que trilhamos no processo de intervenção e levantamento dos dados. Na terceira parte, relataremos os itinerários da intervenção e apresentação dos produtos construídos colaborativamente ao longo dos trabalhos realizados com os professores/cursistas. Por fim, refletiremos sobre a formação do professor de língua inglesa na era digital, buscando compreender se o processo de intervenção conseguiu responder o problema de pesquisa levantado e se alcançou os objetivos

propostos, para então apresentar as proposições à comunidade escolar por onde a intervenção e a pesquisa como um todo trilharam.

2. TECENDO REDES DE DISCUSSÕES

Não é raro observarmos as mudanças pelas quais a sociedade contemporânea tem passado. Tais mudanças afetam diretamente na maneira como as pessoas interagem, na troca de informações. As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) têm desempenhado um papel direto nessas transformações, possibilitando uma nova visibilidade no que diz respeito ao modo como as pessoas se comunicam.

No âmbito educacional, vemos a escola ainda tentando buscar caminhos de reflexão e inserção das TDIC nas práticas pedagógicas de modo naturalizado, como já tem acontecido na sociedade há um certo tempo. Peixoto (2009) afirma que as tecnologias:

[...]não precisam ser integradas ao universo educacional apenas porque seu uso já está generalizado, porque são garantia de uma educação atualizada ou, ainda, porque constituem condição fundamental para facilitar a aprendizagem. De fato, o que se coloca em questão é a possibilidade de conduzir, intencionalmente, as mudanças que escolhemos inscrever em nossas práticas, a partir dos usos que também escolhemos fazer das tecnologias. (PEIXOTO, 2009, p.218).

A despeito dessa sensibilidade, muitos caminhos ainda necessitam ser percorridos para que a escola consiga se inserir como um espaço significativo de aprendizagem, visto que, diante da realidade que ela ainda se sustenta, tem se distanciado dos caminhos de relação do homem com a comunicação e a aprendizagem presentes na sociedade atual. Apesar disso, não discutiremos aqui fundamentos teóricos que possam destrinchar caminhos que pormenorizem esta questão, mas propomos algumas discussões, dentre inúmeras outras existentes, que se relacionam mais proximamente com o estado da arte na qual se ancora esta pesquisa.

2.1. PERSPECTIVAS COLABORATIVAS NA APRENDIZAGEM

A percepção que desponta na sociedade atual é a emergente necessidade de conhecer e compartilhar conhecimento nas mais diversas formas de comunicação humana. Isso se dá porque o homem, mesmo que imperceptivelmente, se vê imerso em uma grande quantidade de informação que exige dele algum tipo de resposta que, conseqüentemente, o põe em vias de interferência e manipulação dessa informação recebida.

Essa percepção parte justamente de uma concepção de mundo nunca antes experimentada por sua peculiaridade globalizada e multifacetada de significações, anteriormente vivenciada por conceitos e modelos fechados, padronizados e estruturados de modo uniforme para todo um grupo social. Capra (1996) afirma que devemos compreender que estamos sob conceitos de visão de mundo obsoletos, “uma percepção de realidade inadequada para lidarmos com nosso mundo superpovoado e globalmente interligado”. (p. 14).

Capra nos chama a atenção de que não é mais possível perceber o mundo globalizado no qual vivemos, levando em consideração os modelos sociais de séculos passados, visto que hoje se configura uma nova ordem, senão novas ordens sociais que desestruturam modelos e formas de pensar e agir padronizados. Para isso, é necessária “uma mudança radical em nossas percepções, no nosso pensamento e nos nossos valores”. (p.14).

O romper para uma nova ordem social não é um pensamento utópico quando já o percebemos em todos os espaços de relação humana. Esse panorama exige de nós maneiras diferenciadas de produção, não somente instituídas a partir de concepções meramente técnicas e individualistas. As habilidades humanas já não passam a ser pensadas e posteriormente executadas sob um prisma do isolamento e da compartimentação.

Entendemos, então, que a composição social, fundamentada na complexidade que ora a constitui, se conflui para a possibilidade de uma articulação entre grupos e capacidades de cada indivíduo para resolução de problemas e execução de tarefas, já que se fazem de extrema relevância tanto as capacidades individuais, como também a maneira como essas capacidades podem contribuir para as tarefas que desenvolve um determinado grupo.

Os trabalhos em grupo passaram a servir como uma nova concepção de como construir e compartilhar conhecimento, tanto no trabalho como em diversos outros espaços sociais. E como Papert (1994) chama a atenção, surgem novos conceitos do que são habilidades nos dias de hoje, quando afirma que

A habilidade mais importante na determinação do padrão de vida de uma pessoa já se tornou a capacidade de aprender novas habilidades, de assimilar novos conceitos, de avaliar novas situações, de lidar com o

inesperado. [...] a habilidade competitiva será a habilidade de aprender. (p. 5).

Essa ideia nos faz entender que até mesmo a concepção de competitividade não se desenvolve como em séculos passados, visto que já não mais se exalta a competição como elemento para evidenciar habilidades individuais, mas sim de buscar novos conhecimentos a partir da capacidade de aprender sob as rápidas grandes mudanças do mundo atual. Assim, a colaboração entre pares e grupos contribui para a realização de atividades que ajudam na promoção da reciprocidade e no exercício das capacidades individuais.

A concepção do que seja “colaborativo” tem suas nuances interpretativas sob a luz dos teóricos que o defendem dentro dos seus campos de pesquisa específicos, conduzindo tal nomenclatura a caminhos de definições diferenciados, visto que, em alguns casos, muitos pesquisadores sequer diferenciam termos entre ‘colaborativo’ e ‘cooperativo’, por exemplo. Todavia, tomaremos como base os conceitos levantados por Dillenbourg (1999) ao definir que

The adjective collaborative concerns four aspects of learning [...] (1) A situation can be characterised as more or less collaborative (e.g. collaboration is more likely to occur between people with a similar status than between a boss and her employee, between a teacher and a pupil), (2) The interactions which do take place between the group members can be more or less collaborative (e.g. negotiation has a stronger collaborative flavour than giving instructions) (3) Some learning mechanisms are more intrinsically collaborative (e.g. grounding has a stronger collaborative flavor than induction), [...]. (4) The fourth element concerns the effects of collaborative learning, not because this element is used to define collaboration itself, but because the divergent views concerning how to measure the effects of collaborative learning participate in the terminological wilderness of this field. (p. 6)².

Dillenbourg evidencia que a colaboração se preocupa com quatro aspectos intimamente ligados a situações de aprendizagem. Desse modo, o termo “aprendizagem colaborativa” ganha propriedade e reforça as quatro perspectivas que

² “O adjetivo colaborativo diz respeito a quatro aspectos da aprendizagem [...] (1) Uma situação pode ser caracterizada como mais ou menos colaborativa (por exemplo, a colaboração é mais provável de ocorrer entre as pessoas com um status semelhante do que entre um patrão e seu empregado, entre um professor e um aluno), (2) As interações que acontecem entre os membros do grupo podem ser mais ou menos colaborativo (por exemplo, negociação colaborativa é mais significativa do que dando instruções) (3) Alguns mecanismos de aprendizagem são mais intrinsecamente colaborativos (por exemplo, contato com direto com a terra é mais significativo do que a indução de colaboração) [...]. (4) O quarto elemento diz respeito aos efeitos da aprendizagem colaborativa, não porque esse elemento é usado para definir a colaboração em si mesma, mas porque os pontos de vista divergentes a respeito de como medir os efeitos de aprendizagem colaborativa possuem uma vastidão terminológica deste campo”. [tradução nossa].

o autor aponta, ou seja, questões como a 'situação', a 'interação', os 'mecanismos de aprendizagem' e os 'efeitos da aprendizagem colaborativa' determinam se houve mais ou menos colaboração em processos de construção do conhecimento.

Uma 'situação' é considerada colaborativa se os membros do grupo possuem níveis de conhecimento equiparados, possuem um objetivo em comum e trabalham juntos. Nessa perspectiva, Dillenbourg (1999) aponta que há três formas básicas de simetria em situações de aprendizagem colaborativa: *symmetry of action*³, o grau de ações possui o mesmo alcance para os sujeitos envolvidos; *symmetry of knowledge*⁴, os sujeitos processam o mesmo grau de conhecimento; *symmetry of status*⁵, os sujeitos do trabalho colaborativo possuem o mesmo status pelo respeito à sua comunidade e ao grupo de trabalho do qual fazem parte.

Já a 'interação' se apresenta sob três aspectos intuitivos básicos que podem propiciar a interação a partir de uma perspectiva colaborativa:

Another way to define collaboration is to say that it is a situation in which learners interact in a collaborative way. I hence review several criteria for defining collaborative interactions: interactivity, synchronicity and 'negotiability'. A first and intuitive criterion is that a collaborative situation should be quite interactive. The degree of interactivity among peers is not defined by the frequency of interactions, but by the extent to which these interactions influence the peers' cognitive processes. [...] A second intuitive criterion is that 'doing something together' implies rather synchronous communication, while cooperation is often associated with asynchronous communication. [...] Another feature of collaborative interactions is that they are negotiable. A main difference between collaborative interactions and an hierarchical situation is that one partner will not impose his view on the sole basis of his authority, but will - to some extent - argue for his standpoint, justify, negotiate, attempt to convince. (DILLENBOURG, 1999, p.8)⁶.

O grau de interatividade entre os pares é que definirá o resultado do trabalho colaborativo proposto. A sincronicidade implica em realizar uma atividade junto com o

³ Simetria da ação. [tradução nossa].

⁴ Simetria do conhecimento. [tradução nossa].

⁵ Simetria do status. [tradução nossa].

⁶ "Outra forma de definir a colaboração é dizer que ela é uma situação em que os alunos interagem de forma colaborativa. Eu, portanto, revejo alguns critérios para definir as interações colaborativas: interatividade, sincronicidade e "negociabilidade". O primeiro e intuitivo critério é que uma situação de colaboração deve ser bastante interativo. O grau de interatividade entre os pares não é definido pela frequência de interações, mas na medida em que estas interações influenciam nos processos cognitivos dos pares. [...] Um segundo critério intuitivo é que "fazer algo juntos" implica na comunicação por vez síncrona, enquanto a cooperação é freqüentemente associada com a comunicação assíncrona. [...] Outra característica das interações colaborativas é que eles são negociáveis. A principal diferença entre as interações colaborativas e uma situação hierárquica é que um parceiro não vai impor seu ponto de vista como a única base de sua autoridade, mas vai - até certo ponto - defender seu ponto de vista, justificar, negociar, tentativa convencer". [tadução nossa].

outro, de modo a potencializar o processo e o resultado a partir do que é construído em equipe. A negociabilidade é determinada pelos pontos de vista que não são postos como uma base autoritária, mas sim evidenciados pela negociação entre os membros.

Os ‘mecanismos de aprendizagem’ caracterizados como colaborativos partem de um pressuposto cognitivo e por isso levam em consideração aspectos mais inerentes aos sujeitos do grupo que suscitarão, posteriormente, na maneira como estes lidarão com os processos de aprendizagem dentro do seu grupo. Por isso, Dillenbourg (1999) apresenta esses mecanismos de maneira que os conduz a uma percepção da colaboração. *Induction*⁷, os sujeitos em grupo conseguem criar mais representações abstratas de um problema em mão, pois precisaram unir o que era comum com suas representações individuais. *Cognitive load*⁸, na colaboração, a distribuição das tarefas em nível horizontal proporciona uma divisão da carga das atividades a serem desenvolvidas e se torna um processo mais significativo do que a autorregulação.

Os ‘efeitos de aprendizagem colaborativa’ dependerão dos elementos de interação com os quais os sujeitos estão envolvidos, por esse motivo, os critérios de avaliação do processo é que determinarão os resultados e efeitos dos trabalhos colaborativos que foram desenvolvidos.

Após a apresentação dos conceitos sobre colaboração e os termos que o envolvem, tomamos como percurso seguinte de definição citada por Roschelle e Teasley (1995, p. 70) quando afirmam que “collaboration is a coordinated, synchronous activity that is the result of a continued attempt to construct and maintain a shared conception of a problem⁹”.

Os autores ainda ressaltam a diferenciação entre o trabalho ‘colaborativo’ e o trabalho ‘cooperativo’. O trabalho cooperativo é realizado pela divisão das atividades entre os participantes, em que cada sujeito é responsável por uma parte do trabalho. Já na colaboração, e envolvimento dos sujeitos no processo é mútuo e há um esforço para resolver um problema de maneira coletiva.

⁷ Indução. [tradução nossa].

⁸ Carga cognitiva. [tradução nossa].

⁹ Colaboração é uma atividade síncrona e coordenada que é o resultado de uma tentativa para construir e manter uma concepção compartilhada de um problema. [tradução nossa].

Transpondo tal perspectiva para o âmbito educacional, Panitz (1996) evidencia que a aprendizagem cooperativa é mais diretiva e controlada pelo professor; isto é, este estipula uma tarefa, e os papéis desempenhados pelos alunos na realização de tal tarefa são, geralmente, atribuídos por ele. Por outro lado, numa perspectiva colaborativa, os alunos escolhem os seus papéis, decidem como e o que irão realizar.

Contudo, aos discutirmos as perspectivas da aprendizagem colaborativa não excluimos as possíveis relações com a aprendizagem cooperativa, pois não as compreendemos como divergentes, visto que alguns autores as aproximam a ponto de praticamente não haver diferenciação, considerando, com isso, que características da aprendizagem cooperativa podem contribuir também para situações de colaboração.

Para elucidarmos um pouco mais sobre a aprendizagem colaborativa, é conveniente trazer para a discussão algumas tendências pedagógicas e bases teóricas que aproximam a aprendizagem colaborativa do cenário educacional, tais como o Movimento da Escola Nova; as concepções construtivistas de Piaget; a teoria sociocultural de Vygotsky; e o Construcionismo de Papert. O propósito não é o de destrinchar essas concepções e tendências, mas sim de visualizá-las para compreendermos melhor alguns princípios básicos em que a aprendizagem colaborativa pode se ancorar.

Movimento da Escola Nova

O movimento da Escola Nova traz seus principais elementos constitutivos a partir da centralidade no aluno, ou seja, o processo de aprendizagem parte do aluno e, a partir daí, dos aspectos que o envolvem no processo. Alguns teóricos nos apresentam conceitos básicos que descrevem a Escola Nova e que sustentam a importância do aluno, dos trabalhos em grupo e do contexto sociocultural nas práticas educativas. São eles, Freinet (1896-1966), Dewey (1859-1952) e Ferrière (1879-1960), entre muitos outros.

Nessa ótica, o sujeito é enfatizado como principal articulador e promotor do conhecimento, sendo o aluno o principal agente desse processo. Dessa maneira, há

uma descentralização da figura do professor, uma vez que este já não passa a assumir a figura de detentor do saber e transmissor de conteúdo.

Ao deslocar a centralidade do processo educativo do professor para o aluno, este se torna protagonista da ação educativa e a metodologia professor-transmissor e fonte única do saber não é mais válida. Sua nova postura é de um facilitador da aprendizagem, estabelecendo condições de aprendizagem propícias para que os alunos se desenvolvam naturalmente em busca da criação e recriação de significados a partir de suas próprias experiências e na sua interação com o meio físico e social. (IRALA e TORRES, 2014, p. 70)

Uma vez que é permitido, dentro dos espaços de aprendizagem, a reconfiguração das funções e papéis e o aluno passa a ser protagonista na construção de próprio conhecimento, os processos e a função de sujeito envolvido passa a receber outra compreensão não mais de cunho tradicionalista.

Duarte (2010, p.23) nos mostra que

Freinet defendia a experiência por tentativas, no decurso da qual a criança experimentava o mundo exterior por si própria. Utilizava o método da imprensa escolar numa coordenação de projectos individuais e de trabalho de grupo, a partir da espontaneidade infantil, por oposição à abstracção da cultura escolar burguesa e do magistercentrismo da escola tradicional.

Essa ideia enfatizada por Freinet intensifica a importância em promover as habilidades individuais e a execução de trabalhos em grupo para potencializar a espontaneidade, justamente por ser contrário daquilo que não é tangível, característica de culturas da escola tradicional.

Dewey, um dos mais importantes filósofos norte-americanos da metade do século XX, compreendia que as pessoas realizam tarefas utilizando seus talentos particulares para contribuir para o bem-estar de sua comunidade. Ele buscava uma educação para a democracia e acreditava que a escola não deveria preparar para a vida, mas que fosse um lugar de vida.

Em 1986, surge a Escola Experimental pela Universidade de Chicago, que passou ser conhecida como 'Escola de Dewey', visto que tantos os procedimentos metodológicos quanto os valores éticos estavam estritamente ligados às teorias levantadas por Dewey. (WESTBROOK, 2010).

O modelo da Escola Experimental apresentado por Dewey fugia dos padrões elitistas das escolas norte-americanas da época e oferecia a possibilidade da inserção de

valores democráticos na educação, visando valorizar uma aprendizagem socialmente interativa e que levasse em consideração os dois lados do processo educacional: o psicológico e o sociológico.

A aprendizagem colaborativa possui pressupostos da Escola Nova e das ideias de Dewey, na medida em que valorizam a ação dentro de um ambiente democrático e com vivência comunitária. A democracia na sala de aula reduz a hierarquia da relação professor-aluno, havendo uma valorização cada vez mais significativa do papel central do aluno no processo de aprendizagem e no conceito do trabalho em grupos, com um espaço de criação e construção de conhecimentos. (IRALA e TORRES, 2014, p. 70)

Já Decroly (apud Duarte, 2010) compreendia que as necessidades individuais das crianças eram determinantes para a construção de uma escola eficaz e participante, por isso, valorizava os passeios e atividades em grupo, a fim de fomentar o interesse dessas crianças pela aprendizagem. “O interesse era associado à necessidade, destacando quatro necessidades fundamentais: a de se nutrir; de se abrigar, de se cobrir e de se proteger das intempéries; de se defender dos perigos e dos inimigos; de agir, de trabalhar isolado ou em grupo, de se recrear e de se aperfeiçoar”. (p. 23).

Podemos compreender, com isso, que os conjuntos de ideias que embasam a Escola Nova em seus mais diferentes cenários e períodos trazem à tona o princípio da resolução de problemas, valendo-se dos fatores que tornam em evidência trabalhos em grupo, experiências de valorização do contexto sociocultural na realidade escolar dos sujeitos envolvidos e reestruturação da função do professor e do papel do aluno nos processos de aprendizagem.

Concepções construtivistas de Piaget

Em sua preocupação constante em saber a origem lógica do conhecimento e como esse conhecimento era adquirido pela criança, Piaget desenvolveu teorias que pudessem embasar suas ideias, evidenciando o meio social da criança como um dos principais fatores que contribuiria para a aprendizagem. Sua teoria, denominada de Epistemologia Genética, centra-se no sujeito, pois o considera como um ser ativo que se relaciona com o meio físico e o social, construindo relações significativas com estes.

Foram grandes as contribuições de Piaget para a educação que não caberia aqui explicitá-las minuciosamente. Porém, um ponto que merece destaque era a sua

preocupação quanto à maneira que as crianças deveriam aprender. “Portanto, [Piaget] propõe uma escola sem coerção, na qual o aluno é convidado a experimentar ativamente, para reconstruir por si mesmo, aquilo que tem de aprender”. Este é, em linhas gerais, o projeto educativo de Piaget”. (MUNARI, 2010, p. 18).

Uma vez que o aluno é convidado a experimentar ativamente, isso o conduz à inserção de espaços abertos de aprendizagem, onde não haja repressões que o impeça de compreender sua função. O aluno, sob essa perspectiva, se torna agente da construção do seu próprio conhecimento a partir das situações espaciais que lhe são oferecidas e de suas capacidades particulares. Essa visão não deve ser percebida apenas como uma observação de um experimento, mas sim como a execução desse experimento pelo próprio aluno.

Não se aprende a experimentar simplesmente vendo o professor experimentar, ou dedicando-se a exercícios já previamente organizados: só se aprende experimentar, tateando, por si mesmo, trabalhando ativamente, ou seja, em liberdade e dispondo de todo o tempo necessário. (PIAGET, 1949 apud MUNARI, 2010, p. 18).

As concepções construtivistas de Piaget enfatizam a relação das capacidades do aprendiz com situações do seu dia-a-dia, experimentando também na sala de aula temáticas que dizem sobre a realidade dele, que ele possui familiaridade, possibilitando que este aprendiz encontre no próprio meio em que vive elementos de aprendizagem.

Metodologicamente, a abordagem construtivista de ensino enfatiza atividades autênticas e desafiadoras que colocam os alunos e professores na comunidade de aprendizagem. Seu principal objetivo é a criação de comunidades de aprendizagem que se assemelham ao máximo com a prática colaborativa do mundo real. (IRALA e TORRES, 2014, p. 72).

Havendo relação entre as pessoas de um grupo em busca de um objetivo comum, é possível diversificar os mecanismos de aprendizagem, visto que cada sujeito carrega em si uma carga de valores próprios, individuais, que contribuirão para a construção do conhecimento. Colaborativamente, esses valores se agregam, constroem e reconstroem significados que podem solucionar problemas diferenciados por perspectivas distintas, sob o ponto de vista de que cada sujeito os vê a partir de suas capacidades geneticamente particulares.

Teoria sociocultural de Vygotsky

A partir do pensamento piagetiano, o sujeito possui suas capacidades genéticas individuais e, a partir delas, apropria-se do conhecimento por meio dos experimentos e em estágios desenvolvimentais específicos, já Vygotsky considera que o ser humano não é um ser completo por si só e que necessita de seu prolongamento nos outros.

Esse pensamento de Vygotsky o firmou como um importante teórico do desenvolvimento mental e as influências de suas ideias para a educação. Sob este foco, enquanto Piaget toma como ponto de concentração os aspectos estruturais (de ordem biológica) do desenvolvimento, Vygotsky leva em consideração questões culturais, interação social e a dimensão história do desenvolvimento mental. “O ser humano se caracteriza por uma sociabilidade primária”. (IVIC, 2010, p. 13).

Essas teorias do desenvolvimento de Piaget e Vygotsky se fazem de grande valia para a fundamentação de princípios colaborativos de aprendizagem. Enquanto a perspectiva piagetiana enfatiza as capacidades individuais que as pessoas possuem, a ideias vygotkyana priorizam o contexto sociocultural e histórico do sujeito para que este adquira conhecimento.

Diante disso, Irala e Torres (2014) reforçam a concepção dos conceitos socioculturais de Vygotsky quando afirmam que

[...] a inteligência tem origem social e aprendizagem acontece inicialmente de forma intrapsíquica, isto é, no coletivo, para depois haver a construção intrapsíquica. Dessa forma, para que ocorra a aprendizagem, há a necessidade de uma interação entre duas ou mais pessoas, cooperando em uma atividade interpessoal e possibilitando uma reelaboração intrapessoal (p. 73).

O conceito de interação, portanto, mediado pela cultura do aluno favorece o contato direto com objetos diversificados agregados pelos membros do grupo e pelo esforço colaborativo, podendo se tornar mais eficazes quando buscam resoluções de problemas do que quando estes membros tentam resolvê-los individualmente.

Ellice A. Forman e Jean McPhail (1993) apontam, em pesquisa realizada, as perspectivas vygotkyanas em atividades colaborativas de resolução de problemas com crianças. Eles afirmam que

[...] we need to understand the ways in which a particular problem solving activity is embedded in a set of cultural practices and institutions at a specific point in their historical evolution. Thus the physical and institutional context of an activity, the social roles and status of the individuals involved, the cultural mediators available, and the prevalent cultural values and beliefs about the activity support and constrain the participants' attitudes, goals, understandings, and actions¹⁰. (p. 214).

Esse pensamento dos autores contextualiza a sua pesquisa, uma vez que mostram como a busca individual de resolução de um problema, quando incorporada em grupos de práticas culturais pode contribuir e contrastar com as atitudes, objetivos e ações dos sujeitos.

A pesquisa, realizada com duas estudantes americanas de 13 anos de idade que deveriam desenvolver algumas atividades de trabalho colaborativo para resolver problemas geométricos, mostrou que, após passarem por cinco sessões (um pré-teste individual e um pós-teste com o examinador e três sessões colaborativas), ambas conseguiram estabelecer, modificar, refletir e definir seus objetivos iniciais e definições através de ações colaborativas.

Após o resultado da pesquisa, Forman e McPhail (1993) reforçam que a teoria de Vygostky tanto apoia quanto estende os debates atuais com relação aos benefícios dos trabalhos colaborativos para a aprendizagem e que os interesses, atitudes e objetivos não são meros facilitadores de crescimento cognitivo, são, na verdade, intrínsecos à natureza do desenvolvimento.

Construcionismo de Papert

Seymour Papert, matemático, professor da Massachusetts Institute of Technology (MIT), Boston, EUA, apresenta um recurso de aprendizagem através do computador chamado LOGO¹¹ (Valente, 1998). Esse recurso tem o diferencial de, segundo Papert, não trazer o computador como transmissor de informações apenas, mas de torná-lo

¹⁰ “[...] nós precisamos compreender os caminhos em que uma atividade de resolução de problema particular é incorporada em um grupo de práticas e instituições culturais em um ponto específico em suas evoluções históricas. Desse modo, o contexto institucional e físico de uma atividade, os papéis e *status* sociais dos indivíduos envolvidos, os mediadores culturais disponíveis e os valores e crenças culturais predominantes apoiam e contrastam as atitudes, objetivos, compreensões e ações dos participantes”. [tradução nossa].

¹¹ LOGO é o nome de uma filosofia de educação em uma crescente família de linguagens de computador que o seguem. Traços característicos das linguagens da família LOGO incluem definições processuais com variáveis locais para permitir recursão. LOGO é uma linguagem interpretativa. Desse modo, no LOGO é possível definir novos comandos e funções [...]. (Papert, 1980).

uma ferramenta de aprendizagem. Desse modo, a criança não apenas olha para o monitor e clica em comandos básicos com o *mouse* ou teclado, mas constrói seu próprio espaço de conhecimento para explorá-lo.

A abordagem construcionista se apresenta como uma significativa concepção metodológica, visto que fomenta a troca de saberes, mediados por computadores e, senão dizer, pelas tecnologias digitais de um modo geral.

Papert *apud* Fino (2004, p. 3) define o construcionismo quando afirma que

[...] a aprendizagem acontece quando os aprendizes se ocupam na construção de qualquer coisa cheia de significado para si próprios, quer essa coisa seja um castelo de areia, uma máquina, um poema, uma história, uma canção, um programa de computador. [...] o construcionismo envolve dois tipos de construção: construção das coisas (objetos, artefatos) que o aprendiz efetua a partir de materiais (cognitivos) recolhidos do mundo (exterior) que o rodeia, e construção (interior) do conhecimento que está relacionado com aquelas coisas.

Partindo desse pressuposto, percebemos que não deve ser concebido ao aprendiz o papel de mero receptor de conhecimento, tampouco de respondedor de tarefas pré-programadas por *softwares* tutoriais (Valente, 1993 *apud* Lima, 2009), mas agente ativo que usa o computador para desenvolver algo. Vemos, com isso, o educando sendo o protagonista no processo de aprendizagem, ao assumir o papel de principal condutor do que deve ser construído e assimilado.

Percebemos então que o computador (e outros recursos digitais hoje disponíveis) pode exercer funções nos espaços educacionais não simplesmente como uma ferramenta de acesso a banco de dados. “Ao redor do mundo inteiro, as crianças entraram em um apaixonante e duradouro caso de amor com os computadores. O que elas fazem com os mesmos é tão variado quanto suas atividades”. (Papert, 1994, p. 7).

Ao nos depararmos com a tendência pedagógica da Escola Nova e as teorias de aprendizagem defendidas por Piaget, Vygotsky e Papert, compreendemos que a aprendizagem colaborativa se ancora nessas ideias como suporte teórico-metodológico, isso porque a Escola Nova proporcionou a descentralização da figura do professor na sala de aula e colocou o aluno como protagonista dos processos de aprendizagem. Já as teorias de Piaget, Vygotsky e Papert proporcionaram novos

entendimentos quanto à construção do conhecimento, da interação entre os sujeitos e dos sujeitos com os objetos de conhecimento.

A aprendizagem colaborativa, dessa maneira, se antagoniza aos conceitos tradicionais de ensino, pois se adequa às transformações e revoluções tecnocientíficas do mundo atual, dando ao aluno a capacidade de selecionar, inferir, questionar e processar informações, interpretando-as e transformando-as em conhecimentos socialmente relevantes.

Até então, discutimos o conceito de abordagem colaborativa em sua concepção mais basilar para que pudéssemos compreender suas principais características e como elas se desdobram nos espaços educacionais e o quanto podem ser significativas para a construção do conhecimento. Ademais, buscaremos discutir como os espaços colaborativos em rede podem também propiciar uma aprendizagem fecunda que responda às necessidades de um grupo, fornecendo subsídios práticos para o acesso ao conhecimento. Para tanto, traremos alguns conceitos de rede e como eles se articulam com a aprendizagem.

2.2. A REDE E SUA INTERCONNECTIVIDADE E DESCENTRALIDADE

Não podemos deixar de citar acerca da influência que as tecnologias digitais têm em todos os espaços da sociedade atual. Desse modo, as TDIC se mostram como uma das principais vertentes disseminadoras da rede com a configuração da qual conhecemos nos dias de hoje. A partir dessa ideia, Castells (1999) conceitua rede, interligando-a às redes digitais de comunicação (RDC), quando afirma que redes sempre existiram, porém a razão pela qual hoje ela se faz ainda mais em evidência é fundamentalmente tecnológica.

A network is simply a set of interconnected nodes. It may a hierarchy, but it has no centre. [...] The strength of networks is their flexibility, their decentralizing capacity, their variable geometry, adapting to new tasks and demands without destroying their basic organizational rules or changing their overarching goals. [...] With new information and communication technology, the network is, at the same time, centralized and decentralized. It can be coordinated without a centre. Instead of instructions, we have interactions¹². (p.14).

¹² Uma rede é simplesmente um conjunto de nós interconectados. Ela pode ter uma hierarquia, mas não tem centro. [...] A força das redes é a sua flexibilidade, sua capacidade de descentralização, a sua geometria variável, adaptando-se a novas tarefas e demandas sem destruir as suas regras básicas de

Ao nos apropriarmos dessa definição de rede apresentada por Castells, podemos compreender um fator determinante que a constitui como ferramenta peculiar da contemporaneidade, que é a descentralidade da informação, ou seja, a flexibilidade e as interconexões presentes nas redes colocam-nas em vias estruturais diversas que não mais carrega a informação em um centro distributivo de informação. Outro ponto que vale destacar é substituição da instrução pela interação, ou seja, o sujeito não somente acessa a informação – aqui e acolá – como age sobre ela, recriando-a e redistribuindo-a.

Uma vez que o ser humano passa a manipular a informação e a se comunicar através das redes interconectadas por meio das TDIC e sendo uma constituição social nunca antes experienciada, as formas como a sociedade vive também se modificam. Esse pensamento se converge com o que Castells (2000) chama de Sociedade em Rede, conceituando-a como uma forma de estrutura social identificada por características específicas da Era da Informação¹³. Os artefatos que compõem essa estrutura social e que definem composições de interconexão das redes estão presentes desde a esfera econômica até a social e a cultural.

Se podemos, com isso, perceber um novo paradigma tecnológico apontado por Castells (2000) que se instaura nas diferentes ramificações de composição social da atualidade, entendemos as redes, descentralizadas e ao mesmo tempo conectadas com outras redes, como uma máxima contemporânea no que diz respeito ao acesso às informações e às comunicações. Tendo acesso a esses espaços, podemos absorver o que procuramos conhecer, como também mudar os fluxos e conteúdos presentes, originando, conseqüentemente redes de aprendizagem.

Sob princípios básicos da colaboração vistos anteriormente e levando em conta os mecanismos elementares de comunicações contemporâneas, evidenciamos aqui a perspectiva de conhecimento e aprendizagem presentes nos dias atuais a partir do

organização ou mudar seus objetivos globais. [...] Com a nova tecnologia da informação e da comunicação, a rede é, ao mesmo tempo, centralizada e descentralizada. Pode ser coordenada sem um centro. Ao invés de instruções, temos interações. [tradução nossa].

¹³ Castells (2000) define a Era da Informação como o período histórico em que as sociedades humanas desenvolvem suas atividades em um paradigma tecnológico constituído em torno das tecnologias da informação e da comunicação.

conceito de rede – senão de redes – que configura o ciberespaço¹⁴ e visto como uma tecnologia que pode ampliar a comunicação e a aprendizagem humanas. A partir desse panorama, Carvalho (2011) pontua a estreita relação das redes com o ciberespaço e com os processos interativos e interacionais quando afirma:

Hoje, o mais comum seria associar-se a palavra rede ao ciberespaço, à tecnologia e às relações sociais. Rede indicaria a infraestrutura tecnológica, a interconexão entre computadores, enfim, os aspectos físicos que permitem às pessoas se encontrarem e se relacionarem no espaço *online*. A descentralidade, o caráter distributivo, a expansão ilimitada e a multidirecionalidade são elementos de rede que caracterizam o ciberespaço. Por outro lado, rede também pode ser atribuída a grupos de pessoas, interconectadas (p.38).

Aprendizagem colaborativa em rede imputa-se, assim, como espaços de promoção do saber, considerando aspectos relevantes que vão desde os recursos maquínicos digitais, transmissores de informação e comunicação, até as comunidades de grupos que possuem o mesmo propósito para alcançar algum objetivo e aprender algo, não deixando de evidenciar as capacidades singulares dos sujeitos envolvidos, tampouco, e até mais significativa, como se dão os processos de construção de aprendizagem e as relações interpessoais.

Considerando esses aspectos proporcionados pela ACR, levamos em conta os fatores subjetivos dos indivíduos envolvidos no processo. Os docentes, nessa perspectiva, são sujeitos que possuem suas próprias identidades e que essas identidades refletem diretamente na maneira como se constituem seus processos formativos enquanto profissional.

2.3. IDENTIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE

O século XXI tem sido marcado pelas grandes mudanças sociais compostas de uma volatilidade e complexidade nunca antes experimentadas pelo homem. Essa tendência se concretiza por conta do dinamismo das relações, dos hábitos e da quebra

¹⁴ Pierre Lèvy (1999, p. 92) define o ciberespaço como o “espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores. Essa definição inclui os sistemas de comunicação eletrônicos (aí incluídos os conjuntos de rede hertzianas e telefônicas clássicas) na medida em que transmitem informações provenientes de fontes digitais ou destinadas à digitalização”.

de padrões sociais tradicionais e do impacto da globalização conjugada às tecnologias digitais.

Essas transformações que dizem respeito à composição social contemporânea têm afetado tanto o nível estrutural dos valores coletivos quanto os pessoais, isso porque as instituições concebidas hoje como modernas e pós-modernas se interligam diretamente com a vida individual de cada sujeito.

Giddens (2002) apresenta uma característica perceptível da contemporaneidade que “é a crescente interconexão entre os dois “extremos” da extensão e da intencionalidade: influências globalizantes de um lado e disposições pessoais do outro”. (p. 9). Ao tomarmos essa afirmativa de Giddens como base, podemos observar que o modelo social que entendemos hoje despadroneja e descentraliza as instituições e relações humanas se comparado a modelos sociais de outros períodos.

Padrões e crenças baseados na obediência e cumprimento de valores culturais, religiosos e políticos indissolúveis, liderados por classes dominantes, se fizeram presentes como modelos sociais dos séculos anteriores. A sociedade era marcada pela divisão de classes e grupos hegemônicos que detinham o poder em que a informação era transmitida de modo unilinear e nas mensagens transmitidas estavam vinculados valores daquele grupo dominante que as enviava. Na contemporaneidade, ainda percebemos organizações sociais configuradas sob este modelo, porém ameaçadas pelos mecanismos advindos da globalização e das tecnologias digitais.

Bauman (2001) define as sociedades pré-modernas como constituídas pelos sólidos das lealdades tradicionais, os direitos costumeiros e as obrigações que podem atar os pés e as mãos, impedindo as iniciativas individuais e coletivas, ou seja, sociedades que se alicerçavam nos padrões e regras para que se mantivessem organizadas e estruturadas. Ao tratar dessa solidez ainda presente na modernidade, Bauman nos diz que

os tempos modernos encontraram os sólidos pré-modernos em estado avançado de desintegração; e um dos motivos mais fortes por trás da urgência em derretê-los era o desejo de, por uma vez, descobrir ou inventar sólidos de solidez duradoura, solidez em que se pudesse confiar e que tornaria o mundo previsível e, portanto, administrável. (p. 10).

Em oposição a esta ideia, Bauman (2001) também nos apresenta o conceito de Modernidade Líquida a partir da composição fluida que os líquidos possuem, mostrando hoje uma sociedade experimentada pelas inconstâncias e instabilidades, em que as coisas formadas em um tempo dado não se solidificam, se diluem muito rapidamente, formando outros fluxos e redesenhando outros valores compostos dessa mesma dinâmica.

Chegou a vez da liquefação dos padrões e da dependência e interação. Eles são agora maleáveis a um ponto que as gerações passadas não experimentaram e nem poderiam imaginar; mas, como todos os fluidos, eles não mantêm a forma por muito tempo. Dar-lhes forma é mais fácil que mantê-los nela. Os sólidos são moldados para sempre. Manter os fluidos em uma forma requer muita atenção, vigilância constante e o esforço perpétuo – e mesmo assim o sucesso do esforço é tudo menos inevitável. (BAUMAN, 2011, p. 15).

Retomando ao que Giddens (2002) enfatiza sobre as mudanças da contemporaneidade que congregam em duas vertentes, a esfera da ascendência desenfreada da globalização e influência dos valores individuais nas estruturas sociais, e compreendendo a definição de sociedade mostrada por Bauman, passamos a considerar esses elementos como influenciadores nos processos que hoje regem as estruturas de relação humana, as tecnologias digitais e os aspectos da identidade.

Ao longo dessa discussão, temos ressaltado sobre a influência que as tecnologias digitais da informação e comunicação têm tido na determinação dos modelos moventes da sociedade contemporânea, quando trouxemos para reflexão as questões de rede e como ela se constitui nos dias de hoje. Isso se dá pelo fato de que esses aparatos digitais conduzem as informações sem centralidade ou obrigatoriedade de concessão autoral que eram tão peculiares aos sistemas de comunicação em outras épocas.

Dessa maneira, é até mesmo incompreensível pensar em globalização, mostrada por Giddens (2002), sem levar em conta os sistemas digitais integrados que engrenam as estruturas oriundas dessa era globalizante. Os estreitamentos da interação humana e a rapidez com que a comunicação acontece fazem da cibercultura um espaço metamórfico, inconstante e inconsistente.

Quanto aos fatores identitários, que estão intimamente ligados à outra vertente apresentada por Giddens que são as disposições individuais, esses se tornam de

significativa relevância para o entendimento quanto ao modo que os sujeitos se comportam na contemporaneidade e como se dá sua influência dentro dos espaços dialógicos de comunicação e interação globais e locais.

O que deve ser levado em consideração ao discutirmos conceitos de “identidade” é que “a globalização, entretanto, produz diferentes resultados em termos de identidade. A homogeneidade cultural promovida pelo mercado global pode levar ao distanciamento da identidade relativamente à comunidade e à cultura local” (WOODWARD, 2011, p. 21).

Sendo assim, não devemos somente direcionar o termo identidade – senão identidades – simplesmente por sua inferência à globalização, mas levar também em consideração os aspectos culturais locais nos quais os sujeitos estão inseridos. Identidade, nesse ponto de vista, deve ser entendida como “a consciência que todo indivíduo tem de si mesmo, da sua origem, filiação, relações que estabelece, atributos físicos e psicológicos capazes de diferenciarem de outros indivíduos” (KRUEGER, 1995, p. 20 apud NOVAES, 2013).

Diante do exposto, busquemos, a partir de então, perceber caminhos de discussão que os espaços educacionais têm levantado quando se referem à função do professor e à sua identidade na contemporaneidade, uma vez que os sistemas de informação sofrem metamorfoses pela maleabilidade e atualização contínua que os recursos digitais oferecem, não sendo mais possível conceber o conhecimento e a maneira como este é transmitido a modelos tradicionais unilineares.

Dubar (1997) apud Faria & Souza (2011, p.36):

Concede identidade como resultado do processo de socialização, que compreende o cruzamento dos processos relacionais (ou seja, o sujeito é analisado pelo outro dentro dos sistemas de ação nos quais os sujeitos estão inseridos) e biográficos (que tratam da história, habilidades e projetos da pessoa). [...] a identidade para si não se separa da identidade para o outro, pois a primeira é correlata à segunda: reconhece-se pelo olhar do outro.

Trazendo tal visão para a formação docente, essa perspectiva modifica a maneira como o sujeito se vê no mundo – nesse caso, o professor – e qual sua função como educador nessa era de mudanças, isso porque este sujeito, nesse aspecto, se multirreferencia pela gama quase que infinita de conteúdos que são sobrepostos a

outros novos conteúdos continuamente em espaços de tempo considerados recordes, interferindo na forma como acessa informação e cria ambientes de aprendizagem.

A partir desse contexto, o professor, apesar de ser também um sujeito do ciberespaço, se vê inserido, muitas vezes, em sistemas de ensino imutáveis, necessitando estar atento às mudanças à sua volta, às obsolescências, frutos de modelos contemporâneos e como se portar frente a essa realidade. Desse modo, é válido refletir acerca da identidade do professor na era digital e a maneira como as tecnologias contemporâneas podem interferir na sua formação docente.

Ciampa (1987) define identidade como algo em constante transformação, sendo resultado da história de vida da pessoa, do contexto sociocultural no qual ela está inserida e dos seus projetos. Isso traz à tona não somente os valores individuais, mas também as realidades sociais e culturais que interferem na identidade do sujeito. O professor é instigado, dentro de sua profissão e formação, a refletir sobre os valores individuais adjacentes às suas experiências de vida, bem como as transformações que ocorrem nos entornos de sua função docente.

Desse modo, uma vez proposta a discussão sobre a necessidade de trazer o termo identidade para o campo da prática docente, cabe esclarecer quais definições nos apropriamos para que sejam tomados possíveis embasamentos não meramente descritivos. A discussão sobre o que é identidade vem crescendo consideravelmente e que, muitas vezes, parte para vieses conceituais diversos que não definiriam a concepção de identidade que buscamos analisar nessa proposta de pesquisa. Dessa maneira, para direcionarmos mais adequadamente diante das vastas definições da terminologia, trazemos uma delas como tentativa de desmistificar a simbologia reducionista de que identidade seja

aquele núcleo estável do eu que passa, do início ao fim, sem qualquer mudança, por todas as vicissitudes da história. Essa concepção não tem como referência aquele segmento do eu que permanece, sempre e já, “o mesmo”, idêntico a si mesmo ao longo do tempo. (HALL, 2011, p. 108)

Se almejamos tratar aqui acerca dos processos metamórficos constantes que passam a fazer parte da identidade do professor de língua inglesa, não é auspicioso compreender o termo a partir de uma ideia “enraizada” de sujeito e de uma concepção imutável e única de como o mesmo concebe os processos culturais que o rodeia e o

identifica. Hall (2011, p. 105) nos apresenta, com isso, a necessidade de uma reconceptualização do “sujeito”, trazê-lo para uma nova posição que o desloca ou o descentra.

A identidade docente, a partir da aprendizagem colaborativa em rede, traz para o foco traços de uma sociedade pós-moderna que se instaura pelas multiplicidades de recursos digitais e que se apresentam como estruturadores, muitas vezes, da formação do sujeito e de como ele se identifica em grupos sociais do qual faz parte. A escola, a sala de aula, os alunos são espaços e sujeitos que compõem a realidade de atuação do professor e, por isso, interferem direta e indiretamente no modo como este profissional é e o que ele pensa.

Santaella (2007) nos mostra que a ideia de identidade não pode ser engessada e una, uma vez que há, na verdade, identidades múltiplas. Com isso, a autora levanta questionamentos que remetem a discussões sobre identidade, sob perspectivas acerca do termo e sua significância mais especificamente no ciberespaço. O sujeito na era digital é “um sujeito multiplicado, disseminado e descentrado, continuamente interpelado como uma identidade instável”. (p. 90).

Essa multiplicidade e essa descentralidade são também características dos processos identitários no campo docente. Com vistas a essa questão, Macedo (2012) afirma que é preciso compreender esse quadro de maneira dialógica por seus próprios autores, “para que seus processos identitários não continuem sendo forjados por empréstimos ou doações de pretensas autoridades do saber do conhecimento docente”. (p. 133).

Ao abordarmos aqui a temática de formação docente, queremos buscar entendê-la a partir do processo contínuo, crítico e reflexivo que o educador tem de sua prática e de que maneira os fatores socioculturais e históricos podem afetar no modo como sucedem os espaços de aprendizagem oferecidos pelo professor. Consideremos a “formação contínua” como uma concepção mais correlacionada com os aspectos da identidade docente, como processos que promovem a autonomia e autoria como um percurso cíclico de sua função. Macedo (2012, p. 143) considera que

Professores construindo a consciência das suas necessidades de formação *dialogam* criticamente com os diferentes contextos de interesse formativo, com os diferentes aportes teóricos, com as diferentes políticas e propostas de ação, com aqueles que precisam do seu trabalho, para, com seus pares,

reflexivamente, decidir sobre suas necessidades, sobre como fazer a gestão dos seus inacabamentos.

Com isso, percebemos as várias nuances que precisam ser levadas em consideração para que o educador possa ter a consciência e refletir sobre sua formação, tomando por base as mudanças repentinas e deslocamentos dos lugares das informações e de espaços onde acontecem as comunicações na contemporaneidade.

Quanto ao professor de língua inglesa, nesse panorama, este se vê provocado a refletir sobre essas questões pelos motivos gerais que se aplicam à identidade e formação docentes, mas também por um particular que é o de ter a língua inglesa como língua global e sendo ela o principal veículo utilizado e transitado pelos pilares tecnoinformacionais do terreno globalizado do qual fazemos parte atualmente.

O sujeito/professor de língua inglesa necessita estar antenado, interconectado com os processos identitários que lhe são peculiares advindos dos espaços socioculturais locais, mas deve perceber-se também como um articulador das situações para o compartilhamento do conhecimento que alcancem no âmbito global, levando em conta que o objeto/disciplina que ensina, juntamente com as tecnologias digitais, são, hoje, um dos principais meios de obtenção de conhecimento e de estreitamentos das fronteiras sociolinguísticas e culturais.

2.4. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E SEU PAPEL NA ERA DIGITAL

Com o foco nos mecanismos de interação social, vemos a língua como um dos principais elementos condutores que agrega ao homem valores próprios, separando-o de outros animais e tornando-o capaz de se articular nas mais variadas situações de comunicação, utilizando-se de estratégias linguísticas que o faz um ser complexo e ao mesmo tempo apto a criar e recriar coordenadas para que seja compreendido. Dessa maneira, a língua pode ser entendida como código social, pois ela é variável, mutável, coletiva e heterogênea e é construída e reconstruída continuamente por uma comunidade de falantes que a utiliza.

O caráter de heterogeneidade e mutabilidade se multiplica quando a língua alcança lugares cada vez mais amplos de usabilidade. Isso sucede por entendermos que cada comunidade onde uma língua é falada traz consigo influências culturais próprias que modificam a maneira como ocorrem as interações humanas e a maneira como a língua

é utilizada. A língua inglesa, concebida hoje como língua global, ultrapassa as fronteiras físicas de aplicabilidade e estreita as interações comunicativas entre povos de diversificadas partes do mundo, propiciadas pelas tecnologias digitais.

Historicamente, vários outros idiomas já ocuparam *status* de uma língua global: o grego, o latim, o francês. Todavia, fatores determinantes que designam esse *status* não estão ligados, ordinariamente, à quantidade de falantes que usa um idioma como língua materna ou por sua facilidade quanto aos aspectos estruturais e linguísticos. Explicitamente, questões de ordem política, econômica e religiosa têm o poder de influenciar para que uma língua seja utilizada não somente por falantes nativos, mas também por não-nativos. Por exemplo, o grego predominou sendo utilizado como o principal e obrigatório veículo de comunicação até o declínio do império romano. Já o latim permaneceu por séculos como a língua franca da educação e da religião, graças ao poder eclesial do catolicismo.

O caso de o inglês possuir o *status* de língua global nos dias de hoje se ancora em algumas linhas que são apresentadas por Crystal (2003), uma sendo o fator histórico e geográfico: as rotas das grandes navegações inglesas ao redor do mundo, começando com as primeiras viagens às Américas e Ásia e se estendendo até o século XIX, disseminando, pelas ilhas e terras descobertas, a língua inglesa; a outra seria a revolução industrial liderada pela Inglaterra no mesmo século e espalhada para outras regiões, inclusive para os EUA décadas depois; por fim, a apropriação e disseminação norte-americana da mídia de massa, principalmente no século XX, como os jornais impressos, cinema, sistemas de radiotransmissão, dentro outros.

As a result, when new technologies brought new linguistic opportunities, English emerged as a first-rank language in industries which affected all aspects of society – the press, advertising, broadcasting, motion pictures, sound recording, transport and communication. At the same time, the world forging fresh networks of international alliances, and there emerged an unprecedented need for a lingua franca¹⁵. (p. 121)

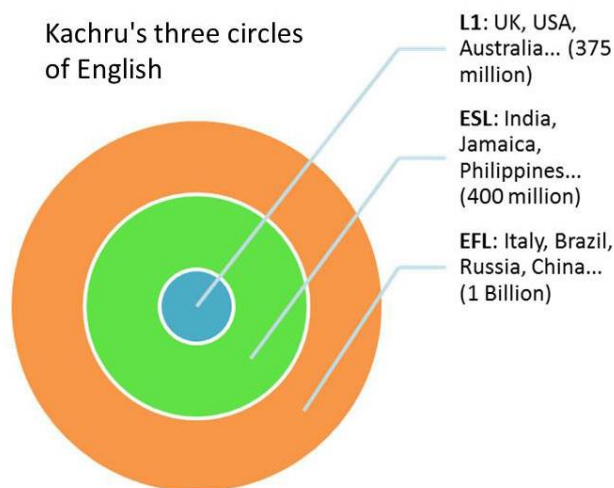
Os elementos apontados por Crystal apresentam subsídios que tornaram o inglês uma língua global. Porém, vale destacar que as novas tecnologias se tornaram o principal

¹⁵ Como resultado, quando as novas tecnologias trouxeram novas oportunidades linguísticas, o inglês emergiu como uma língua de primeiro ranque nas indústrias que afetaram todos os aspectos da sociedade – a imprensa, comerciais, transmissões, imagens em movimento, gravação de som, transporte e comunicação. No mesmo tempo, as novas redes de alianças internacionais, e surgiu uma necessidade sem precedentes para uma língua franca. [tradução nossa].

veículo de disseminação de conteúdos nesse idioma, o que representa, na atualidade, uma considerável quantidade e formas de comunicação em língua inglesa, baseadas no poder econômico e industrial dos Estados Unidos e todo o seu aporte tecnológico.

Dessa maneira, grande parte dos ambientes escolares no mundo entende o ensino de língua inglesa como prioridade com relação a qualquer outro idioma estrangeiro por se tratar não somente de uma espécie de simpatia linguística, mas principalmente por uma necessidade latente para obtenção de capacidade interdiscursiva nos ambientes de comunicação globais.

Figura 1: Diagrama de Kachru



Fonte: XXI Century English - Preparing Students for Life after School¹⁶

Podemos observar na Figura 1 a expansão da língua inglesa ao redor do mundo. Apresentando o diagrama do linguista Braj Kachru (1988), Crystal (2003) mostra as diferentes maneiras de como a língua inglesa vem sendo adquirida e falada. O círculo mais central representa os países que a tem como língua materna (L1); o círculo verde a usa como segunda língua (ESL); e o círculo laranja, que neste caso inclui o Brasil, envolve os países que a tem como língua estrangeira (EFL).

No Brasil, a língua inglesa ensinada como principal idioma estrangeiro está presente na grade curricular tanto das escolas públicas quanto das privadas. Todavia, mesmo com a redução na quantidade de línguas estrangeiras no currículo secundário em

¹⁶ Disponível em: <https://eng21.wordpress.com/2013/02/18/leaving-the-nest/>. As siglas L1, ESL, EFL significam *First Language* (primeira língua ou língua materna), *English as Second Language* (inglês como segunda língua) e *English as Foreign Language* (inglês como língua estrangeira), respectivamente.

1915 (Donnini, Platero e Weigel, 2010), restringindo apenas a francês e inglês ou alemão, o método de ensino ainda era baseado no *grammar translation*¹⁷, resquícios do ensino clássico do latim. Essa metodologia, bastante criticada por enfatizar a memorização de frases prontas sem contextualizá-la com a realidade dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, ainda subsiste em muitas práticas e materiais didáticos de língua inglesa em nosso país.

Na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, é enfatizado que, para a inclusão na parte diversificada no currículo de uma língua estrangeira, deve ser levado em consideração a relevância e realidade de cada comunidade. Já os Parâmetros Curriculares Nacionais – 5ª a 8ª Séries (PCN, 1998) reforçam que pelo menos três fatores devem ser considerados: fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais e os fatores relativos à tradição. A língua inglesa – por ser um idioma de status global – predomina nas salas de aulas das escolas brasileiras na atualidade, seguido pelo ensino do espanhol, claramente justificado pela proximidade fronteiriça e culturais dos países da América do Sul.

São grandes os desafios para o ensino de língua inglesa em um país continental como o Brasil, considerando as dificuldades geográficas para experimentação direta de uso do idioma; a falta de investimentos estruturais e de laboratórios, principalmente nas escolas públicas; a pouca relevância que é dada para discussão e apropriação do ensino de inglês na escola. Esses empecilhos dificultam uma popularização e conscientização acerca da importância da aprendizagem de um idioma estrangeiro na contemporaneidade.

Apesar dessas dificuldades, vale ressaltar que um dos objetivos presentes nas Orientações Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras (Brasil, 2006) que trazem fundamentos práticos quanto ao uso das tecnologias digitais nas aulas de língua estrangeira é o de “Introduzir as teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias (letramentos, multiletramentos, multimodalidade, hipertexto) e dar sugestões sobre a prática do ensino de Línguas Estrangeiras por meio dessas”. (p. 87).

¹⁷ Gramática-tradução. Esse método de ensino, segundo Brown (2007), tinha foco nas regras gramaticais como a base para traduzir da segunda para a língua nativa.

Assim, o propósito do ensino de língua estrangeira e, mais especificamente de língua inglesa, transpassa a ideia do método de ensino da gramática-tradução e leva em consideração o princípio da comunicação, buscando tornar o ambiente da sala de aula cada vez mais próximo de situações de uso real da língua, utilizando-se para isso dos dispositivos multimodais e hipertextuais disponíveis por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação. A contextualização, o conhecimento de mundo dos sujeitos e os recursos digitais multifacetados passam a ser a base da abordagem comunicativa para o ensino de língua inglesa.

Na era digital, o uso desse idioma se torna cada vez mais acentuado e necessário para as relações comunicacionais, uma vez que a linguagem tecnológica, os recursos hipertextuais e hipermidiáticos disponíveis da internet e as relações internacionais, predominantemente, utilizam a língua inglesa pelo seu *status* global. Ensinar hoje essa língua estrangeira é um desafio, pois é preciso levar todos os pontos discriminados acima para que seja possível utilizá-la nas mais diversas situações, palco do mundo contemporâneo do qual fazemos parte.

3. ITINERÁRIOS METODOLÓGICOS

Ao tratarmos das conceptualizações que envolvem pesquisas em educação, norteamo-nos por caminhos que se utilizam de contato direto com dados subjetivos e imergimos, mais estritamente, em análises interpretativas que devem envolver minuciosa atenção para não cairmos na mera descrição de fatos ou exposição de ideias estereotipadas sobre outrem. Questões que envolvam formação docente se relacionam diretamente com a percepção que os professores/colaboradores desta pesquisa têm sobre si e sobre sua prática, sendo de extrema relevância levar em consideração aspectos de cuidado no trato e interpretação dos dados, quando buscamos, durante todo o processo, analisar a influência que a aprendizagem colaborativa em rede teve para a formação dos professores de língua inglesa.

Para tanto, tentamos nos valer, ao tratarmos da temática, não somente a partir de uma perspectiva exclusivamente empírica, como também de teóricos que pudessem subsidiar os fundamentos que embasam esta pesquisa tais como Dillenbourg (1995, 1999, 2002) que conceitua os princípios da aprendizagem colaborativa; Hall (2005), trazendo elementos referentes à identidade, Lèvy (1999), definindo o ciberespaço, Santaella (2007), atentando para as múltiplas identidades, Castells (1999, 2000) que descreve o conceito de rede e sua descentralidade; Papert (1994), abordando os aspectos do construcionismo, no que se refere à relação entre homem e máquina e sua representatividade para aprendizagem; Crystal (2003) apresentando o *status* da língua inglesa como língua global; Macedo (2012), discutindo sobre processos formativos e identitários; Kenski (2013), relatando sobre a formação docente em tempos digitais; Nóvoa (1995), atentando para a necessidade de se refazer identidades frente às mudanças da contemporaneidade; dentre outros.

3.1. LÓCUS E ATORES DA PESQUISA

O pesquisador, como professor de língua inglesa (LI) do Ensino Médio há doze anos, tem percebido e experimentado as constantes mudanças que se aplicam ao ensino de LI, principalmente com as alterações dos paradigmas acerca de sua aplicabilidade nos mais diferentes espaços de uso dessa língua.

Serrolândia, pequeno município do interior da Bahia, de treze mil habitantes e aproximadamente 315 quilômetros de distância de Salvador, possui três colégios

municipais de Ensino Fundamental II, sendo um na sede e dois localizados nos povoados e apenas um colégio estadual de Ensino Médio, localizado na sede, denominado de Colégio Estadual de Serrolândia.

Esse colégio estadual foi o *lócus* de aplicação da intervenção (que será descrita mais adiante). Possui aproximadamente 640 (seiscentos e quarenta) estudantes (dados fornecidos pela gestão escolar, tomando por base o número de matriculados no ano de 2015), distribuídos em turmas do ensino médio, entre os três turnos. Possui 10 (dez) salas de aula equipadas apenas com alguns recursos didáticos, a lousa e o monitor educacional (alguns destes sem funcionamento por problemas técnicos); 1 (uma) sala de professores; 1 (uma) secretaria; 1 (uma) direção; 1 (uma) biblioteca; 1 (uma) sala para realização de AC (atividades complementares) e 1 (um) laboratório de informática e 1 (uma) sala para realização de reuniões de formação e de projetos desenvolvidos na escola.

Sobre esse último item, cabe destacar que é um espaço amplo e foi o lugar onde aconteceram as Oficinas Temáticas. Todos os recursos audiovisuais do colégio se encontram no laboratório de informática, dificultando, às vezes, a retirada desse material para outro espaço do colégio. Por esse motivo, o pesquisador optou por utilizar seu próprio material como o *datashow* e o notebook e solicitou que os professores/cursistas levassem seus próprios computadores portáteis e *smartphones*. Além disso, para não retirarmos o professor da sala de aula, optamos pela realização das Oficinas Temáticas aos sábados, após conversa e negociação com todos os participantes.

Apesar de alguns impasses, o Colégio Estadual de Serrolândia se constituiu como o principal *lócus* de pesquisa por conter elementos que puderam dar suporte para a realização das Oficinas Temáticas, pelos atores de pesquisa que são, em parte, docentes dessa unidade escolar, como também por ser o espaço de atuação profissional do pesquisador há mais de uma década.

Utilizamos o termo “atores de pesquisa” para nomear os participantes da pesquisa, levando em consideração que estes são integrantes e agentes diretos de todo os processos que englobaram a intervenção, dos levantamentos dos dados até às proposições de aplicação didática que serão apresentadas mais adiante. Dessa maneira, como membros essenciais, vemo-nos (e incluímo-nos, de fato, na

intervenção) não como organismos passivos de depósito de informações que são coletadas e para lá nada retornam, mas sim como atores conscientes das metamorfoses contemporâneas que cercam nossa formação e nossa atuação enquanto professores e agentes conscientes de nossa função.

Os atores de pesquisa foram docentes de língua inglesa do município de Serrolândia dos Ensinos Fundamental II e Médio, tanto dos colégios da sede quanto dos povoados. Essa abrangência dos locais de atuação desses profissionais nos pareceu, *a priori*, uma elevada quantidade de atores de pesquisa, o que demandaria na inviabilidade de execução dessa proposta de pesquisa dado o tempo delimitado para intervenção, levantamento e análise de dados. Todavia, em sondagem prévia realizada pelo pesquisador na Secretaria Municipal de Educação de Serrolândia e na direção do Colégio Estadual de Serrolândia, constatou-se uma quantidade de aproximadamente oito professores de língua inglesa. Essa estimativa quanto à quantidade de participantes se confirmou ao convidarmos os atores de pesquisa.

Após a explicação minuciosa acerca dos passos da pesquisa e todo o funcionamento de dinâmica da intervenção, recebemos uma resposta positiva quanto à participação de todos que foram convidados. Com isso, o quadro inicial de participantes se compunha de nove professores, sendo o pesquisador (e também ator da pesquisa), três efetivos do Colégio Municipal Arionete Guimarães Sousa (sede), um efetivo e duas estagiárias do Colégio Estadual de Serrolândia (local de realização das Oficinas Temáticas – sede), uma efetiva do Colégio Bernardina Ferreira da Silva (Povoado de Maracujá) e uma efetiva do Colégio Municipal Edneide Cordeiro de Araújo (Povoado de Salamim).

Apesar de já estarem todos cadastrados no Ambiente Virtual (ambiente criado pelo pesquisador na plataforma *Moodle*¹⁸ e vinculado à UNEB) construído especificamente para a intervenção, o número inicial de participantes sofreu redução com a desistência de uma professora do Colégio Municipal Arionete Sousa nas vésperas de realização da primeira oficina e, posteriormente, de mais dois professores efetivos, os quais relataram inviabilidades por conta de problemas de saúde e incompatibilidades de tempo.

¹⁸ Moodle é o acrônimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment", um software livre, de apoio à aprendizagem, executado em um ambiente virtual.

Prezando a integridade tanto dos atores que concluíram o processo de intervenção quanto aqueles que, pelos motivos expostos não puderam continuar, preservamos seus nomes e iniciamos as Oficinas Temáticas, no Colégio Estadual de Serrolândia, no dia 29 de agosto de 2015, com seis atores de pesquisa, na faixa etária entre 22 e 55 anos: sendo dois estágios de licenciatura em Letras, Língua Inglesa e Literaturas (habilitação única) com dez anos de experiência profissional; dois docentes efetivos licenciados em Letras, Língua Inglesa e Língua Portuguesa (dupla habilitação); e um docente licenciado em Letras Vernáculas com mais de quinze anos de experiência profissional. A partir de então, adotamos as nomenclaturas de Professor A, Professor B, Professor C, Professor D e Professor E para nos referirmos aos cinco professores/cursistas atores dessa pesquisa. A nomeação não seguiu nenhum critério padrão ou referência da letra inicial do nome real do professor com as letras representativas iniciais do alfabeto. Adotamos essa postura para preservar a identidade dos atores de pesquisa, bem como suas opiniões e reflexões presentes nos vários instrumentos de levantamento de dados.

Contudo, na primeira Oficina Temática, onde discutimos a influência da imagem digital nos caminhos da informação, surgiram vários termos que despertaram a curiosidade de alguns professores e um deles foi “nativo digital¹⁹”. Esse termo chamou a atenção de todos por conta da realidade em nossas salas de aula ao lidarmos constantemente com estudantes que nasceram na era digital e por conta disso já dominam os dispositivos eletrônicos atuais com bastante facilidade, muitas vezes até de maneira implícita. A partir dessa discussão, alguns participantes sugeriram que convidássemos um estudante nativo digital para contribuir com os trabalhos que seriam realizados posteriormente. Convidamos então um aluno do 3º Ano, do Colégio Estadual de Serrolândia para participar das oficinas que aconteceram posteriormente. Sendo assim, como atores de pesquisa, fomos formados por seis professores e um estudante (nativo digital), totalizando sete participantes ao todo e fixando a faixa etária dos participantes entre 17 e 55 anos.

¹⁹ O termo “Nativos Digitais” [Digital Natives, do inglês] corresponde aos estudantes que nasceram na era digital e estes se opõem aos “Imigrantes Digitais” [Digital Immigrants], nascidos em épocas predecessoras. Segundo Pransky (2001), os Nativos Digitais possuem a capacidade de processar mais rapidamente as atividades que estão intimamente ligadas às tecnologias digitais de informação e comunicação, caracterizadas por multitarefas e pelas rápidas trocas de informações. Ele ainda afirma que os cérebros dos Nativos Digitais têm sofrido mudanças físicas e por isso se diferenciam dos cérebros das outras gerações.

Com isso, tivemos também a presença de um estudante que passou a opinar sobre suas inquietações, percepções e, de maneira colaborativa, deu sua significativa contribuição para com os professores/cursistas, auxiliando-os na utilização de determinados recursos e atualizando as ideias juntamente com todo o grupo. Por esse motivo, apesar de não estar cadastrado no Ambiente Virtual e não ter participado de algumas outras etapas desta pesquisa, como as entrevistas narrativas, por exemplo, a presença de um estudante, considerado um nativo digital, nas Oficinas Temáticas, proporcionou um direcionamento do olhar reflexivo também por este viés.

3.2. CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS DA PESQUISA

Ao traçarmos a rota desta pesquisa, subsidiamos caminhos e mecanismos de investigação que pudessem nos auxiliar e nos apoiar para que houvesse uma melhor aplicabilidade das ações e dos processos que envolvem cada etapa. Diante dos inúmeros artefatos que podem compor um arcabouço de uma pesquisa, consideramos aqueles que julgamos ser os que melhor pudessem contribuir para auxiliar na busca pelas respostas do problema levantado.

Atentamos, com isso, para a necessidade de levar em consideração elementos de investigação que constituíssem a proposta dessa pesquisa a partir de objetivos oriundos das propostas de um mestrado profissional em educação. Para tanto, concebemos a pesquisa qualitativa para este trabalho como a que melhor se adequou tanto à proposta de intervenção quanto a todo o processo de investigação e levantamento dos dados. Segundo Callefe e Moreira (2008, p. 73), “pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente”.

Essa seleção não desconsiderou a importância dos dados numéricos em pesquisa qualitativa, todavia, percebemos que, ao tratarmos de questões que envolviam a identidade e formação docente, que estão intimamente ligadas às percepções subjetivas dos indivíduos, consideramos que outros recursos seriam aplicados mais adequadamente para análise desses fatores, tais como observações, gravações, dentre outros.

Ressaltamos que a proposição qualitativa em uma pesquisa se fundamenta por sua complexidade e caos e por entendermos que, ao lidarmos com fatores subjetivos,

precisamos considerar a relatividade e inconstância da mente humana. Esta concepção se opõe, muitas vezes, às perspectivas quantitativas de pesquisa que, predominantemente, são utilizadas nas ciências naturais. Dessa forma, o investigador pode considerar o mundo social, levando em conta que os seres humanos pensam, possuem sentimentos e se utilizam de linguagens e símbolos. (CALLEFE E MOREIRA, 2008).

Uma vez que aqui levamos em consideração as ideias e pensamentos do sujeito sobre um dado assunto, entendemos a importância da reflexão sobre situações político-social e ideológicas desse sujeito que instiguem outras reflexões sobre uma dada realidade e como esta influencia nos processos contínuos de (res)significação identitárias. A perspectiva hermenêutica em educação evidencia essa realidade, pois

nos permite compreender e considerar integradamente as questões ideológicas, políticas e científicas, possibilitando-nos saber mais plenamente sua interdependência e influências mútuas desse complexo processo de construção do conhecimento científico em educação. (Franco e Ghedin (2011, p. 129).

Quando o ser humano se debruça em uma investigação, se apodera do conhecimento que a pesquisa pode oferecer, tornando-o mais autônomo e crítico de sua própria realidade. Para o educador, refletir sobre si mesmo, seu espaço de atuação como profissional e sua prática, permite-o ser mais sensível sobre às mudanças necessárias e aos valores diferenciados do lugar no qual ele está inserido. Nessa perspectiva, nos fundamentamos na pesquisa participante, pois, através dela, pudemos perceber a importância de não apenas conhecer um problema de uma dada realidade, como também investigar quais percursos podem ser trilhados para tentar conhecer mais profundamente o problema, estando o pesquisador inserido, juntamente com os demais atores de pesquisa, nos processos reflexivos e produtivos da pesquisa/intervenção.

Gajardo apud Gabarrón e Landa (2006) afirma que a pesquisa participante se ancora em algumas bases conceituais e operativas, a saber:

O ponto de partida é a realidade concreta dos grupos com que se trabalha

O pesquisador, sendo professor de língua inglesa de educação básica, compreendeu a realidade na qual atuava como um espaço vivo de reflexão para com seus pares, visto que o processo de construção do conhecimento é algo que necessita de reflexão

e deve partir de uma realidade da qual ele já está inserido. Dessa forma, consideramos a realidade de atuação do pesquisador como docente e convidamos outros professores, todos de língua inglesa, para que fizessem parte do seu grupo e, assim, discutir e refletir.

A luta por estabelecer relações horizontais e antiautoritárias

De modo geral, as pesquisas realizadas no campo educacional priorizaram investigações verticais em que os dados são, muitas vezes, levantados por instituições e/ou órgãos públicos e privados, apresentando, posteriormente, os resultados de tal pesquisa, sem que a comunidade pesquisada e seus sujeitos tenham a possibilidade de receber qualquer interferência direta após a investigação. Aqui estabelecemos uma proposta oposta, o axioma foi a horizontalidade na relação entre pesquisador e os outros atores de pesquisa. Essa dinâmica se instaurou como essencial para as discussões que partiram, como mencionado anteriormente, de uma realidade concreta para e sobre ela mesma, em que o pesquisador ao mesmo tempo que investigava, discutia e produzia com os colegas e com o estudante.

A prioridade dos mecanismos democráticos na divisão do trabalho

Utilizamos como fundamento de organização do trabalho atividades que julgamos que podiam potencializar as capacidades individuais e como estas podiam contribuir para trabalhos em grupo. Isso porque entendemos que cada indivíduo, mesmo antes da intervenção, possuía seu ritmo e capacidade próprios e podia fornecer elementos significativos para que a execução de tarefas em equipe ocorresse de maneira equilibrada em que cada membro pudesse dar sua parcela de contribuição, ideia essa que foi evidenciada e confirmada nos trabalhos desenvolvidos nas Oficinas Temáticas e nas discussões no Ambiente Virtual.

O impulso dos processos de aprendizagem coletiva através das práticas grupais

A aprendizagem colaborativa, foco dos processos inter-relacionais de construção de conhecimento da proposta de intervenção dessa pesquisa, se fundamentou na coletividade. Atores da pesquisa e pesquisador dialogaram, refletiram e produziram de maneira que fosse possível experimentar os trajetos de colaboração, não tão evidenciado nas salas de aula de um modo geral, e afirmados por eles durante as Oficinas Temáticas. Esses atores, ao experimentarem as propostas apresentadas e

desenvolvidas por eles próprios, perceberam os fundamentos práticos quanto à aplicabilidade e uso de determinados recursos nas aulas de língua inglesa, focando em como poderiam adaptar para cada realidade de sala de aula. Novas reflexões e concepções acerca de trabalho em grupo surgiram e permitiram reflexões de como os professores se viam diante dessa realidade.

O reconhecimento das implicações políticas e ideológicas subjacentes a qualquer prática social, seja de pesquisa ou de educação

Ao lidarmos com pesquisa em educação, em que entendemos os atores como protagonistas de uma realidade social, encaramos que as ideologias e práticas refletem diretamente na composição de estruturas e conceptualizações sociais da quais eles são membros. Com isso, é oportuno salientar que as identidades e a sua formação enquanto docente interferiram quando esses profissionais falaram sobre si e sobre sua prática. Pudemos perceber, com isso, que esses aspectos estavam presentes, subjacentes aos discursos e ideologias dos participantes.

O estímulo à mobilização de grupos e organizações para a transformação da realidade social, ou para ações em benefício da própria comunidade

O pensamento e reflexão coletivos geram outros conhecimentos que não são possíveis de evidenciar a partir de uma perspectiva individualista. Uma vez que um grupo de professores de língua inglesa é convidado para discutir sobre um dado assunto, buscando a solução de um problema, refletindo e discutindo propostas, a comunidade escolar, nesse caso, será um dos principais espaços beneficiados, visto que os educadores retornam para os espaços de sua atuação com mais elementos reflexivos e práticos que poderão contribuir para sua prática pedagógica, em um modo mais restrito, e para a comunidade, em uma visão mais geral.

A ênfase à produção e comunicação de conhecimentos

A produção de conhecimento se desvela a partir do anseio de um grupo quando enfatiza que um determinado objeto de estudo se torne relevante para a ampliação do saber e quais caminhos são possíveis para a disseminação do conhecimento adquirido. Apenas a discussão teórica sobre uma temática não pormenoriza as necessidades práticas para adquirir o conhecimento em uma estreita relação com as necessidades da comunidade. A partir disso, na intervenção – detalhada mais adiante

– foi possível experimentar e manusear ferramentas de aprendizagem através das tecnologias contemporâneas, contribuindo, conseqüentemente, para a produção e compartilhamento de conhecimentos.

Ao tempo em que as produções didático-pedagógicas se instituíram pela perspectiva da aprendizagem colaborativa em rede, reforçamos que estas produções se evidenciassem a partir do que Desgagné (2007) afirma sobre o princípio colaborativo na educação, quando pontua três elementos presentes nesse tipo de aprendizagem:

“1) supõe um processo de co-construção entre os parceiros envolvidos; 2) joga simultaneamente sobre dois registros, que é o da produção de conhecimentos e o do desenvolvimento profissional dos docentes; 3) contribui para a aproximação e mediação entre comunidade de pesquisa e escolar”.
(p. 7).

Sob estes princípios, buscamos produzir e coproduzir de modo que possibilitasse a todos os atores da pesquisa a função de protagonista dos processos de aprendizagem para que pudessem, posteriormente, considerar as habilidades adquiridas e compartilhadas em grupo não como um modelo pronto a ser seguido, mas como propostas de adaptação para atividades colaborativas nas aulas de língua inglesa, para o surgimento de novos conceitos de práticas pedagógicas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação e, também, para uma (res)significação e reflexão da atuação desse docente frente à sociedade contemporânea, volátil e líquida (Bauman, 2001).

3.3. A INTERVENÇÃO E A COLABORAÇÃO

À intervenção, principal espaço de fomentação para o levantamento de dados, ofertamos um curso semipresencial, através do *Moodle*, ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da Universidade do Estado da Bahia, e de Oficinas Temáticas presenciais de produção didática, apresentando discussões e reflexões sobre as possíveis influências que a aprendizagem colaborativa em rede pode proporcionar para formação dos professores de língua inglesa, além de fornecer subsídios práticos para que os cursistas pudessem melhor compreender como as TDIC podem contribuir para os processos de ensino e de aprendizagem em sua própria sala de aula. Trabalharemos como recurso de produção didático-pedagógico da intervenção a imagem digital, desde a fotografia (imagem estática) até os vídeos e animações (imagem em movimento).

Foram oferecidas 10 (dez) vagas para professores de língua inglesa das redes estadual e municipal do município de Serrolândia/BA. Dessa quantidade oferecida, 6 (seis) vagas foram preenchidas por professores efetivos e por estagiários, incluindo o pesquisador. Porém, como discriminado anteriormente, convidamos também um estudante do 3º ano matutino do Colégio Estadual de Serrolândia, o qual não participou das atividades do Ambiente Virtual, mas colaborou nas Oficinas Temáticas. Dessa maneira, visto que não houve uma quantidade de inscritos maior que a quantidade de vaga oferecida, não foi necessário seguir os critérios de seleção previamente estabelecidos, critérios estes que seriam: i) disponibilidade de tempo ii) maior tempo na profissão docente.

O tempo total do curso foi de 80 (oitenta horas), distribuído entre as modalidades presencial e a distância. A divisão desse tempo se aplicou de modo uniforme para 4 (quatro) módulos, sendo que houve 5 (cinco) momentos presenciais que diziam respeito ao processo de ambientação para utilização do AVA e a realização de Oficinas Temáticas. Esses momentos presenciais ocorreram no Colégio Estadual de Serrolândia (CES), na cidade de Serrolândia/BA, local que dispunha de sala de reuniões que auxiliaram no desenvolvimento das atividades, além de ser o espaço de atuação de grande parte dos professores/cursistas/atores da pesquisa.

Apesar de não ter havido avaliações quantitativas, pois não era propósito da pesquisa mensurar dados quantitativos tampouco atribuir notas para as atividades realizadas pelos atores de pesquisa, submetemo-nos a processos avaliativos reflexivos orais e no Ambiente Virtual através da “Ficha de Avaliação de Oficinas Temáticas”, a fim de tentarmos compreender qual o grau de receptividade e como essas atividades poderiam ser adaptadas para os diferentes cenários de sala de aula. Além disso, implicitamente outros processos avaliativos puderam ser aplicados por meio de outras produções escritas postadas e comentadas no AVA por meio de comunicações síncronas e assíncronas e dos trabalhos desenvolvidos nas Oficinas Temáticas.

Durante as Oficinas Temáticas e atividades realizadas no AVA, os professores/cursistas tiveram a possibilidade de discutir sobre os vários meios em que a imagem digital está vinculada e como essa ferramenta contribui para a aprendizagem de língua inglesa. A partir disso, tentamos propor oficinas para que pudessem experimentar recursos da imagem digital, tais como a fotografia,

construção online de recursos animados e produção e editoração de vídeo, tomando sempre por base os princípios da aprendizagem colaborativa.

Trabalhamos com a observação participante, principalmente nos encontros presenciais onde ocorreram as Oficinas Temáticas, possibilitando que o pesquisador estivesse inserido nos ambientes constitutivos de atuação dos atores da pesquisa, buscando encontrar elementos ainda mais claros que contribuíssem nos entendimentos acerca da problemática levantada. “A observação participante é uma técnica que possibilita ao pesquisador entrar no mundo social dos participantes do estudo com o objetivo de observar e tentar descobrir como é ser um membro desse mundo”. (Caleffe e Moreira, 2008, p. 201). Para isso, o pesquisador tomou a postura de pesquisador revelado, aquele que, desde o início do trabalho revelou o propósito da pesquisa e, para Caleffe e Moreira (2008), do ponto de vista moral e prático, é o modo mais conveniente de realizar uma observação participante.

Foram utilizadas como instrumentos para o levantamento de dados as entrevistas narrativas em que usamos gravadores de áudio digitais para o registro, realizadas apenas com os professores e estagiários, não incluindo, assim, o estudante convidado (por não estar cadastrado no Ambiente Virtual e por isso não ter participado de todos os processos colaborativos) e o pesquisador. Ao trazer para o ambiente de pesquisa questões de identidade e, de forma mais específica, identidade docente, é fundamental levar em consideração a importância da escuta sobre a realidade de atuação desses profissionais da educação, como se instauram nos ambientes diversificados de aprendizagem e como esses docentes se sentem, sabendo que fazem parte dos espaços de ensino, comunicação e informação fundamentados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação. Nas entrevistas narrativas, Schütze (2007, p.8) afirma que “there is a very deep relationship between the identity development of an individual and her or his narrative renderings of life historical experiences²⁰”. Esse tipo de entrevista contribuiu para o levantamento de dados, pois envolvem questões subjetivas e de experiências de vida, em que, muitas vezes, são mais difíceis de serem coletados a partir de outros instrumentos.

²⁰ “Há uma profunda relação entre o desenvolvimento da identidade de um indivíduo e suas versões narrativas de experiências históricas de vida” [tradução nossa].

As entrevistas foram realizadas na residência dos professores, de acordo com a disponibilidade de tempo que cada um possuía, ocorrendo no mesmo período de realização da intervenção, entre 29/08 e 11/10/2015.

Outro instrumento de levantamento de dados foi a Ficha de Avaliação de Encontro das Oficinas Temáticas – como explicitado acima. Essa ficha foi disponibilizada no AVA após cada encontro presencial e trouxe perguntas fechadas e abertas que versaram sobre o assunto discutido e trabalhado na Oficina Temática do dia. Dessa maneira, foi possível analisar a impressão de cada sujeito, levando em consideração o impacto que tal atividade teve para sua formação, se os trabalhos foram positivos e o que pode ter falhado durante a realização das tarefas.

Disponível também no AVA, o Diário de Bordo Digital se constituiu como mais um instrumento de levantamento de dados, onde os atores da pesquisa e o pesquisador registravam naquele espaço, ao menos uma vez por semana, suas impressões, reflexões e atividades durante os trabalhos colaborativos. Para isso, apresentamos alguns questionamentos que serviam como base para o registro do diário, mas esclarecendo acerca da liberdade que os cursistas tinham para retratar também sobre outros aspectos. As perguntas norteadoras presentes no espaço foram: 1) Algo, nesse processo de formação, tem me feito parar para refletir sobre minha prática docente? 2) Tenho conseguido perceber se há ou não necessidade de mudança na minha percepção quanto ao uso das TDIC em sala de aula? 3) Onde e como me vejo, enquanto docente, diante das atividades apresentadas?

A análise dos dados foi feita de maneira gradativa e ocorreu durante todo o processo de pesquisa, a fim de levantar informações que conduzissem melhor a aplicação de outros recursos e/ou ações posteriores que poderiam não estar projetadas, levando em conta o que informa Moreira e Caleffe (2008, p.145) que “é nesse estágio que o pesquisador necessita ser disciplinado e cuidadoso para evitar uma interpretação que extrapole o que os dados permitem”. E ainda reforçam que “[...] os processos de coleta e de análise de dados devem acontecer de maneira simultânea, e é enganoso vê-los como atividade separadas”. (p. 165).

Após a realização das entrevistas narrativas, foi feita a transcrição literal, considerando, de maneira cuidadosa, as manifestações dos entrevistados para que

não as impressões significativas para a análise não fossem perdidas. Para o processo de análise das entrevistas transcritas, tomamos por base os nove tópicos sugeridos por Hitchcock e Hughes (apud Moreira e Caleffe, 2008, p. 188):

- a) familiarizar-se com as transcrições; b) considerar os limites de tempo; c) descrever e analisar dados; d) isolar as unidades gerais de significado; e) relacionar as unidades de significado aos objetivos de pesquisa; f) extrair padrões e temas; g) observar a natureza das tipificações e percepções; h) estar preparado para refletir sobre as revelações do entrevistado; e i) verificar a validade, triangular os dados, entrevistar e analisar novamente.

Posteriormente a esse processo, contrapomos os dados analisados com outras fontes, tais como os dados levantados durante observação, por exemplo. A observação, com isso, se fundamenta como importante elemento de levantamento de dados, pois foi possível perceber os padrões de eventos ocorridos no espaço de intervenção, principalmente. Com isso, utilizamos anotações temporárias relativas aos comportamentos e discursos dos professores/cursistas. A análise dos dados observados mais informais ocorreu durante as próprias anotações realizadas através de frases e códigos pessoais criados pelo pesquisado que deram ideia da representação da ação executada pelos professores/cursistas. Contudo, nas etapas seguintes, o pesquisador se apropriou desse material que o conduziu a uma análise mais formal, explorando informações como seleção dos padrões, temas, consistências e exceções presentes nas anotações.

A análise de dados do Diário de Bordo Digital, Ficha de Avaliação de Oficina Temática e os registros dos fóruns de discussão ocorreram de maneira similar, onde foram considerados aspectos que envolveram elementos discursivos relacionados à formação docente, ensino de língua inglesa e tecnologias digitais de informação e comunicação. Utilizamos, assim, dois capítulos neste relatório que descreverá de forma mais minuciosa os elementos reflexivos que se fecundaram a partir da análise desses elementos de dados.

Por fim, concebemos aqui o propósito de interpretar os dados enquanto outras ações da pesquisa também ocorriam. Essa postura nos permitiu uma sensibilização quanto às ações do processo de investigação que estavam tendo ou não êxito para que fossem tomadas algumas medidas, caso necessárias, de readaptação dos instrumentos e reorganização de percursos da pesquisa.

3.4. CRONOGRAMA E TEMÁTICAS DA INTERVENÇÃO

Trabalhamos com a modalidade de recurso: a imagem digital, buscando explorar as várias ramificações que brotam dela e como ferramentas oriundas desse recurso podem contribuir para aprendizagem de língua inglesa. Apesar dessa proposta se adequar a outras disciplinas e áreas de conhecimento, focamos no ensino da língua inglesa pela estreita ligação dessa área com o pesquisador e com os atores da pesquisa.

Apresentamos abaixo o quadro de intervenção que detalha as datas, temáticas, atividades e metas de cada Oficina Temática e de acesso ao AVA.

Inicialmente os três primeiros encontros presenciais, por meio das Oficinas Temáticas, ocorreram aos sábados. Porém, o último encontro teve que ser diluído entre uma sexta-feira (03/10 – 8h) e mais o sábado seguinte (04/10 – 4h), para que fosse possível a conclusão das atividades de produção. Dessa maneira, os encontros presenciais ocorriam quinzenalmente e os cursistas acessavam o Ambiente Virtual logo após o término a realização da oficina. Cada encontro presencial continha oito horas de duração e as atividades que deveriam ser desenvolvidas no Ambiente Virtual com doze horas de duração, excetuando entre o penúltimo e último encontro que houve um espaço de tempo de apenas uma semana, sendo o último encontro diluído entre dois turnos de uma sexta-feira (08h/a) e do sábado seguinte (encontro extra – 04h/a), reduzindo as atividades do Ambiente Virtual para oito horas, ações que não afetaram na quantidade total de horas previstas para a aplicação do curso (80 horas).

A proposta de os encontros presenciais ocorrerem a cada quinze dias e aos sábados foi o de evitar evasão por parte dos cursistas, bem como evitar que os dias das oficinas não coincidisse com dias e horários de aula dos cursistas. O acréscimo de mais um dia de encontro, e sendo este na sexta-feira, foi possível pela permissão dos gestores dos colégios parceiros dos quais os professores e o estudante faziam parte.

A data de início da intervenção sofreu adiamento de duas semanas por conta de que necessitávamos do parecer do Comitê de Ética (CAAE: 44435215.1.0000.0057). Todavia, esse impasse não afetou no desenvolvimento dos trabalhos, visto que todos os atores da pesquisa foram informados previamente.

O quadro seguinte apresenta a estrutura e organização das Oficinas Temáticas e das atividades desenvolvidas no AVA:

QUADRO DE TEMÁTICAS DA INTERVENÇÃO

OFICINAS TEMÁTICAS E AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

TEMÁTICA		PERÍODO/DURAÇÃO	OBJETIVO	PROCEDIMENTOS	RECURSOS	PRODUTO(S) ESPERADO(S)
MÓDULO I	OT: A Imagem Digital e seus caminhos de apropriação da informação - Fotografia	29/08/2015 – 8h	<ul style="list-style-type: none"> Compreender a influência da imagem digital para os espaços de aprendizagem de língua inglesa. Construir, colaborativamente, propostas didático-pedagógicas por meio da fotografia digital 	<ol style="list-style-type: none"> Cadastro e Ambientação no AVA; Discussão acerca da influência da Imagem Digital nos dias atuais; Concepções e possibilidades de uso da Fotografia Digital para o ensino de língua inglesa; 	<ul style="list-style-type: none"> Computador Câmera fotográfica digital Internet Datashow 	Apresentados detalhadamente no e-book: http://mpedrodrigo.wix.com/ebook
	AVA: Conceituação das TIC no Contexto Escolar e Ambientes Virtuais de Aprendizagem	30/08 a 04/09/2015 – 12h	<ul style="list-style-type: none"> Conceituar as Tecnologias da Informação e Comunicação nos espaços da educação; Entender os contextos de uso dos Ambientes Virtuais para a aprendizagem. 	<ol style="list-style-type: none"> Postagem do produto da Oficina Temática; Discussão de conceitos das TIC na Educação e dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem através do Fórum; Responder à Ficha de Avaliação de Encontro 	<ul style="list-style-type: none"> Computador Internet 	1. Ficha de Avaliação de Encontro
MÓDULO II	OT: <i>Merchandising e Marketing</i> na internet: a imagem que veicula poder - Vídeo	12/09/2015 – 8h	<ul style="list-style-type: none"> Discutir como o poder da imagem das propagandas disponíveis na internet podem veicular poder; Discutir de que maneira as imagens digitais de propagandas na 	<ol style="list-style-type: none"> Discussão sobre o poder que a imagem digital de propagandas tem e como elas podem ser usadas para a aprendizagem; Elaboração de conteúdo digital fotográfico de 	<ul style="list-style-type: none"> Computador Câmera fotográfica digital Internet Datashow 	Apresentados detalhadamente no e-book: http://mpedrodrigo.wix.com/ebook

			internet contribuem para a aprendizagem de língua inglesa.	propaganda em língua inglesa.		
	AVA: Formação Docente na Era Digital	13 a 18/09/2015 – 12h	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a formação dos professores de língua inglesa na era digital. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Postagem e discussão do produto da Oficina Temática; 2. Discussão sobre a formação do professor na era digital através do Fórum; 3. Responder à Ficha de Avaliação de Encontro 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Internet 	1. Ficha de Avaliação de Encontro
MÓDULO III	OT: Produção colaborativa de Imagem Digital em Movimento – Animação (Comic Strips)	26/09/2015 – 8h e 03/10/2015 – 8h	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer os recursos de animação e sua aplicabilidade para a aprendizagem de língua inglesa; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pesquisa sobre as ferramentas de animação disponíveis na internet; 2. Uso do recurso para criação de animação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Internet 	Apresentados detalhadamente no e-book: http://mpedrodrigo.wix.com/ebook
	AVA: Espaços colaborativos de aprendizagem em rede	27/09 a 02/10/2015 – 12h	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender os conceitos sobre a aprendizagem colaborativa em rede. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Postagem e discussão do produto da Oficina Temática; 2. Discussão sobre o conceito de aprendizagem colaborativa em rede através do Fórum; 3. Responder à Ficha de Avaliação de Encontro 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Internet 	1. Ficha de Avaliação de Encontro
MÓDULO IV	OT: Discussão e Elaboração do e-book	04/10/2015 – 4h	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre a proposta de criação do e-book; 	1. Elaboração e Criação do e-book	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Internet 	
	AVA: Discussão e Elaboração do e-book	04 a 11/10/2015 – 8h	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre a proposta de criação do e-book; 	1. Elaboração e Criação do e-book através do Fórum.	<ul style="list-style-type: none"> • Computador • Internet 	1. Ficha de Avaliação de Encontro

4. A COLABORAÇÃO NA APRENDIZAGEM: ROTEIROS DA INTERVENÇÃO

Um dos principais fundamentos da colaboração parte da ideia de trabalhar coletivamente por um objetivo comum, concernindo a direcionamentos em que as capacidades individuais são agregadas às capacidades de outras pessoas, acrescendo habilidades e proporcionando viabilidades de concretização de propostas traçadas por um grupo. As capacidades individuais somatizam e se intensificam à medida que se juntam a outras, facilitando e flexibilizando o percurso de produção e alcançando os objetivos de maneira mais satisfatória. Essa concepção não afirma que há ineficácia em atividades que são desenvolvidas individualmente, apenas ressalta que a colaboração permite que capacidades particulares, em um determinado grupo, se complementem para intensificar e facilitar o desenvolvimento de uma determinada tarefa.

Dillenbourg et al. (1996) definem que “collaboration is not simply a treatment which has positive effects on participants. Collaboration is a social structure in which two or more people interact with each other and, in some circumstances, some types of interaction occur that have a positive effect²¹” (p. 21). Isso quer dizer que a colaboração não ocorre pelo simples fato de haver algum trabalho em grupo, mas parte de uma estrutura social que possibilita a interação entre os indivíduos equivalentemente engajados em uma tarefa em comum e é através dessa interação que a colaboração pode fornecer um efeito positivo.

Na aprendizagem escolar, a colaboração se mostra como um importante subsídio para que, em um grupo, ao tentar solucionar problemas, se aprofundar em uma temática e/ou conhecer novos conteúdos – disciplinares ou não – as habilidades individuais, quando associadas a capacidades de outros membros do grupo, contribua para o enriquecimento da interação e forneçam, de modo mais diversificado, percursos e possibilidades de acesso ao objeto de estudo que auxiliarão em melhores resultados daquele objetivo que se pretende alcançar.

A aprendizagem colaborativa, discutida no Capítulo 2, se estabeleceu como um marcador conceitual e prático para a realização da intervenção, ações oriundas deste

²¹ Colaboração não é simplesmente um tratamento que tem efeitos positivos nos participantes. A colaboração é uma estrutura social em que dois ou mais pessoas interagem umas com as outras e, em algumas circunstâncias, alguns tipos de interação ocorrem que têm efeito positivo. [tradução nossa].

trabalho de pesquisa. O propósito das atividades era que os professores/cursistas não simplesmente conhecessem e discutissem sobre aprendizagem colaborativa em rede, mas também tivessem a oportunidade de experimentar os processos de produção que esta perspectiva teórico-metodológica propiciava. Sendo assim, a cada nova atividade apresentada, os atores de pesquisa produziram seu próprio produto, em colaboração com os demais integrantes de seu grupo, levando em consideração os princípios básicos da ACR. Apesar de termos discutido concepções teóricas ao longo da intervenção, buscamos não tornar essas discussões densas, não as tornando menos importante, mas buscamos priorizar trabalhos em grupo para que pudéssemos focar melhor nas proposições produtivas levantadas, e assim, observarmos se a aprendizagem colaborativa estava sendo vivenciada.

Na realização da intervenção, tomamos como base dois caminhos apresentados por Dillenbourg (2002) que podiam promover processos colaborativos ricos e que surtiram efeitos positivos no processo de aprendizagem: a) *structuring collaboration*²² onde o professor não pede simplesmente aos membros do grupo para desenvolver tarefas juntos, mas especifica uma temática e/ou roteiro; b) *regulating interactions*²³ quando a aprendizagem colaborativa se beneficia de alguma regulação externa, ou seja, um tutor que, no caso desta pesquisa, foi o pesquisador.

Neste capítulo, relataremos os caminhos trilhados nas Oficinas Temáticas e nas atividades realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem que estão divididos em quatro blocos (vide Quadro de Temáticas da Intervenção apresentado acima). Para isso, organizamos o relato, começando pela descrição das temáticas discutidas nas oficinas e suas reflexões; em seguida, o AVA, explicitando como sucederam as contribuições colaborativas para as considerações sobre o tema proposto para a semana através dos fóruns de discussão e do diário de bordo; e, por fim, a apresentação do *e-book* interativo, compartilhando os elementos que o compõem, sua organização e como os produtos e reflexões estão organizados.

As Fichas de Avaliação de Oficinas Temáticas serviram para avaliarmos como estavam sendo assimilados os trabalhos nas OT. Sendo assim, utilizamos desse instrumento de levantamento de dados nesse capítulo para trazer reflexões dos

²² Estruturando colaboração. [tradução nossa].

²³ Regulando interações. [tradução nossa].

professores/cursistas e como havia sido o envolvimento deles com as atividades que foram desenvolvidas e se seria necessário repensarmos em alguma adaptação para os encontros posteriores. Esse instrumento foi disponibilizado no AVA logo após a finalização da OT. Optamos por essa modalidade por compreendermos que, distante da presença física do pesquisador, os professores/cursistas poderiam se sentir mais à vontade para opinar e avaliar de maneira mais imparcial sobre o que foi desenvolvido. As Fichas não exigiam nome nem quaisquer outras informações que identificasse o respondente. Dessa forma, ao transpormos para esse capítulo elementos textuais dos professores/cursistas contidos nesse instrumento, para não acusarmos o autor das reflexões, utilizamos o termo “Respondente 1, 2...”, seguindo o tempo cronológico em que as perguntas foram respondidas. As Fichas possuíam a mesma estrutura e os mesmos questionamentos (vide apêndices) para as quatro oficinas, exceto a quinta Ficha que versava sobre aspectos avaliativos gerais direcionados a todas as Oficinas Temáticas.

4.1. OFICINAS TEMÁTICAS: REFLEXÕES E EXPERIMENTOS

Projetamos as Oficinas Temáticas (OT) para acontecerem em quatro encontros. Porém, diante da necessidade explicitada pelos professores/cursistas de um tempo maior para aprimoramento dos trabalhos de editoração e criação de animação, acrescentamos mais um encontro, de 4h/a. Dessa maneira, foram quatro encontros de 8h/a cada e o último encontro de 4h/a. Mesmo com o último encontro extra, não foi excedido o total geral de 80h/a previsto para a Intervenção, pois as atividades no AVA que eram de 12h/a, foram, naquela semana, de 8h/a. O período de intervenção ocorreu entre 29/08/2015 e 11/10/2015.

Utilizamos nas oficinas a “Imagem Digital” como objeto de discussão e de estudo. Foi possível explorar de forma minuciosa esse conteúdo que possui algumas ramificações, perpassando por fotografias, vídeos, animações, dentre outros recursos.

Oficina Temática 1: A Imagem Digital e seus caminhos de apropriação da informação – Fotografia – 29/08/2015.

Iniciamos a primeira Oficina Temática apresentando o calendário de atividades e como seriam desenvolvidas. Após dinâmica de apresentação e leitura de mensagem

de encorajamento que ressaltava a importância da presença de todos, acessamos o Ambiente Virtual para conhecermos sua estrutura e escrevermos um pouco no Fórum de Apresentação sobre nossas expectativas e nossa atuação profissional.

Logo em seguida, exibimos o slide²⁴ (prezi) que trazia conceitos básicos sobre Aprendizagem Colaborativa em Rede e como a escola e sociedade têm encarado as mudanças originadas pelas TDIC.

No segundo momento, iniciamos a apresentação da temática propriamente dita que trazia, por meio do segundo slide²⁵ (prezi), conceitos e diferenças entre a imagem analógica e a imagem digital e suas formas de representatividade na contemporaneidade.

O slide apresentava também a concepção de uma sociedade 3.0 e finaliza com questionamentos sobre a escola e os professores, se possuem características da realidade 3.0²⁶. Por fim, convidamos os professores para começarmos a pensar como a fotografia digital poderia ajudar no processo de aprendizagem colaborativa em rede.

No terceiro momento, dividimos o grupo em três subgrupos e a ideia seria que cada equipe apresentasse uma proposta de uso da fotografia digital para a aprendizagem de língua inglesa. Algum tipo de atividade que promovesse aprendizagem colaborativa. No final da manhã, os professores apresentaram suas propostas e foram apreciadas pelos demais.

No período da tarde, os três grupos executaram sua proposta, uma forma de “testar” o processo de desenvolvimento da atividade e “experimental” a aprendizagem colaborativa. No final da tarde, apreciamos todos os trabalhos produzidos e postamos no AVA, na sessão “Subproduto 1²⁷”. Os recursos digitais utilizados foram *smartphones*, câmeras digitais, notebooks, programas de edição de vídeo e imagem.

²⁴ Acesse o slide em:

http://prezi.com/_6pvhu4r8qel/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share

²⁵ Acesse o slide em:

http://prezi.com/0imtwyktdbsn/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share

²⁶ Conceito de Educação 3.0 apresentado por James G. Lengel (2012) em que discute sobre os modelos educacionais vigentes que, muitas vezes, não correspondem aos modelos sociais contemporâneos, marcados pelas tecnologias digitais.

²⁷ Todos os subprodutos, bem como todo o material reflexivo, estarão presentes no *e-book* que será detalhado mais adiante.

Apesar da desistência de uma professora e da impossibilidade de convidar outro professor para substituí-la, não houve outros empecilhos e já era possível perceber a interação dos professores por seu processo reflexivo mesmo antes de discutirmos sobre a temática do dia.

A cada novo bloco apresentado, percebíamos que havia um interesse cada vez maior em saber sobre termos, recursos e reflexões apresentados. As falas dos professores nas discussões orais e na Ficha de Avaliação de Oficina Temática foram de grande importância, pois, em todo o momento, eles afirmavam que sua prática precisava ser repensada, ou seja, refletiam sobre ela, e frisavam que as tecnologias digitais podiam contribuir significativamente para um aprimoramento da prática pedagógica.

[...] trabalhar com a imagem digital modifica de forma positiva a desenvoltura dos alunos nas atividades solicitadas e no aprendizado. Nota-se que tendem a ter menos receio trabalhar as habilidades necessárias para o desenvolvimento da atividade. Percebemos apreensão por parte de alguns professores/atores por se tratar de uma coisa um pouco diferenciada das propostas de curso que eles estavam acostumados a participar. (Respondente 5).

No decorrer das discussões e produções, pudemos trabalhar nas propostas que tinham sido construídas pelos grupos, uma vez que cada participante podia opinar sobre a produção daquele trabalho, de modo que cada um pôde ajudar com uma parcela daquilo que sabia.

Nas discussões, houve a apresentação e conceptualização de alguns termos que eram desconhecidos por alguns professores, como “nativo digital”, por exemplo. Após a explanação e entendimento do que esse termo significava, foi sugerido que convidássemos, para os próximos encontros, um estudante nativo digital que pudesse estar presente nas oficinas seguintes, auxiliando nas produções. Com isso, convidamos um nativo digital para que tivéssemos a experiência de produção nas Oficinas Temáticas com a presença dele, a fim de percebermos como seriam os resultados dos produtos que seriam construídos.

No final do primeiro encontro, todos os participantes comentaram sobre as atividades desenvolvidas naquele dia. Foi possível observar a aplicabilidade da aprendizagem colaborativa através dos trabalhos desenvolvidos por cada grupo e despertar o interesse ainda maior para a autorreflexão e para o uso das TDIC, mais

especificamente a fotografia, nas aulas de língua inglesa, não como um recurso apenas, mas como um meio de aprimoramento do conhecimento.

Susan Sontag, em seu livro "Sobre Fotografia" (2004), traz questões bastantes pertinentes acerca das veredas e percursos por onde transita a fotografia e de que modo ela é percebida na sociedade. Sontag afirma que a fotografia não é apenas uma imagem, mas sim uma interpretação do real, algo decalcado, um vestígio do real. Dessa forma, não só utilizamos a fotografia nos dias de hoje como representação, mas como uma interpretação do real.

Na primeira oficina, levantamos, por meio do slide, discussões sobre redes sociais, cibercultura, simulacros, *selfies*, ubiquidade, identidades, perfis, nativos digitais, dentre outros conceitos. Essas palavras-chave possibilitaram uma reflexão quanto à função da fotografia digital vinculada às concepções de representatividade e interpretação na era digital. Ao refletirmos sobre esses pontos, pudemos ainda perceber como tem sido o perfil de nosso estudante e quais caminhos viáveis podem ser trilhados para compreendermos melhor a escola como um espaço que tenha uma relação mais próxima com os anseios da sociedade e, mais especificamente, com a realidade na qual vive o nosso discente.

No primeiro encontro os dois objetivos foram alcançados. Pudemos, primeiramente, perceber a influência da fotografia digital nos meios de comunicação e como esta ferramenta pode contribuir para a aprendizagem de língua inglesa e, em seguida, compreendemos, na prática, sobre alguns caminhos que podem ser trilhados para o uso da fotografia na sala de aula. A Oficina Temática obteve resultado satisfatório, visto que, além de atingir os objetivos traçados, foi possível construir produtos pelos grupos para compartilhamento e apreciação, além de refletir sobre os percursos diferenciados que foram executados tendo a fotografia como objetivo de estudo, sustentada por *softwares* de manipulação e dispositivos digitais de registro de imagens.

O resultado dessas produções está registrado no *e-book*, bem como os passos que foram executados para que cada atividade fosse realizada. Dessa maneira, ao termos acesso a esse conteúdo digital, poderemos compreender o que foi realizado para que cada equipe obtivesse o resultado final, como também quais ações poderão ser adaptadas para outros contextos de sala de aula.

Oficina Temática 2: Merchandising e Marketing na internet: a imagem que veicula poder – Vídeo – 12/09/2015

As atividades do segundo encontro foram iniciadas com alguns questionamentos que brotaram de inquietações surgidas por meio das observações feitas pelo pesquisador nas conversas informais com os professores/cursistas e nas discussões orais do encontro anterior: a) Como eu conheci a escola? b) Como eu estou hoje na escola? c) Qual tipo de escola eu concebo para o futuro?

A partir desses questionamentos, percebemos uma certa curiosidade e ansiedade, uma vez que as respostas, mesmo que implicitamente, direcionavam para a autorreflexão, pois era necessário falar de si e da prática como professor de língua inglesa e educação de um modo geral, era um paralelo discursivo constante entre esses três elementos. As respostas orais dadas, quase que uníssonas, partiam de uma ideia de comparação entre as possibilidades existentes de novas práticas por meio das TDIC e da aprendizagem colaborativa e o que era preciso melhorar na própria didática como professor de língua inglesa para que essa mudança ocorresse.

A discussão se fez oportuna para que pudéssemos apreciar o slide²⁸ (prezi) que trazia algumas propostas de uma escola projetada para o ano de 2050. Fomos discutindo sobre as várias faces dessa escola e as percepções de quais abordagens deveriam conter nela e todos iam naturalmente interferindo, opinando sobre as mudanças que seriam necessárias, concordando e discordando das proposições que estavam sendo apresentadas.

Em seguida, entramos na temática propriamente dita, discutindo como a imagem da propaganda apresentada na internet e *outdoors* trazem alguns valores implícitos que agregam poder e como poderíamos conduzi-la para a sala de aula. Fomos apresentando as imagens²⁹ e fazendo a análise de cada uma delas. Isso serviu para

²⁸ Este slide é resultado de um trabalho em equipe realizado no componente curricular “Multiculturalismo, Linguagens e Políticas Identitárias (2014), do Mestrado em Educação e Diversidade (UNEB), onde foram discutidos temas como Identidade, Tecnologias Digitais, Multiculturalismo e Diversidade. Acesse o slide em:

http://prezi.com/rqxrnou6v28r/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share

²⁹ Acesse o slide em:

http://prezi.com/dyjrbaa7jj4/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share

nos sensibilizarmos quanto ao cuidado que precisamos ter na sala ao abordarmos algumas imagens na internet e até mesmo no livro didático.

Nos slides finais, e após essa reflexão, apresentamos algumas considerações de como o vídeo pode ser usado nas aulas de língua inglesa. Em seguida, pedimos que os professores acessassem o ambiente virtual e abrissem um pequeno texto³⁰ que continha um relato de uma professora de língua inglesa sobre o uso da produção de vídeo em suas aulas. Após a leitura do texto, mais uma vez, como aconteceu no encontro anterior, dividimos as equipes, estando sempre atentos para que cada participante ficasse em um grupo diferente do encontro anterior, não como premissa, mas como possibilidade de nos articularmos em grupos diferentes a cada encontro.

Como processo de ambientação e como sugerido na primeira Oficina Temática, convidamos Kaiky Rodrigues, 17 anos, estudante do 3º ano matutino do Colégio Estadual de Serrolândia, para participar da OT daquele dia, onde os professores/cursistas teriam a oportunidade de realizar as ações ao lado de um nativo digital, aprendendo com ele, ao mesmo tempo em que mediavam as atividades.

Após algum tempo de discussão, ainda na parte da manhã, cada equipe apresentou suas propostas de criação, editoração e publicação de vídeo nas aulas de língua inglesa. Dessa vez a proposta era que as equipes interviessem antes da execução da mesma, dando sugestões de aprimoramento da proposta, a ponto de melhorar o resultado final e o processo. Cada equipe tinha a liberdade de direcionar e executar os trabalhos da maneira que achasse melhor. O único direcionamento dado pelo pesquisador foi o de apresentar e discutir sobre a temática. Os procedimentos e desenvolvimento das atividades foram feitos pelos grupos.

Na parte da tarde, as duas equipes foram para a prática. Buscaram executar a proposta apresentada na parte da manhã. E no final da tarde, pudemos apreciar a produção de cada equipe. Depois disso, postaram no AVA o roteiro de execução e produto criado, na sessão “Subproduto 2”.

Antes da realização do segundo encontro, fomos comunicados sobre a desistência de mais duas professoras. Dessa maneira, continuamos o curso com cinco professores/cursistas/atores da pesquisa, o estudante convidado e o pesquisador. Por

³⁰ Acesse o texto em: http://www.tise.cl/volumen10/TISE2014/tise2014_submission_176.pdf

esse motivo que houve a composição de apenas duas equipes para cada atividade colaborativa.

Foram momentos reflexivos construídos ao longo do dia muito significativos para todos, uma vez que, ao realizar as atividades, nos perguntávamos se nossa prática docente oferecia subsídios suficientes para que tornassem nossas aulas mais atrativas e os estudantes sentissem vontade de estar lá para, de fato, aprender. Essa inquietação surgiu justamente porque éramos produtores das propostas que elaborávamos, executando-as naquele instante e confirmando se a mesma teria êxito ou não em nossa sala de aula e como era possível adaptá-las para a realidade das escolas das quais fazíamos parte.

O Respondente 1 pontua que

[...] Como professora, me colocando no lugar do aluno nas oficinas, no passo-a-passo das atividades percebo que mesmo com as dificuldades o uso dos recursos tecnológicos de fato são possíveis e também é perceptível o quando os alunos se sentem valorizados no momento em que o professor o pede para colocar em prática uma atividade com coisas que ele tem contato constante. E ter essa percepção da importância em ser valorizado faz com que com que tenha uma sensibilidade maior com relação as percepções do aluno com relação ao aprendizado [sic].

Nas atividades propostas pelas equipes foi possível produzir, colaborar, evidenciar nossas capacidades individuais e somatizar às capacidades do grupo, superar limites e barreiras que às vezes impomos a nós mesmos. A desistência das duas professoras, inicialmente, nos fez refletir se os motivos da desistência não eram a composição da intervenção que não despertava o interesse, mas assim que as atividades começaram a ser desenvolvidas, constatamos que tudo transcorreu bem e as pessoas possuem seus percalços e impedimentos e estes devem ser respeitados e compreendidos.

Martins (2003) nos apresenta as imagens compartilhadas hoje em dia vinculadas às disseminações de poder, enfatizando que não é imagem em si que é o poder, mas é por ela que se instaura a manipulação e imposição de valores. A imagem sob esse ponto de vista é manipulada a apresentada como veículo condutor para a propagação de poder, compreendido aqui sob várias perspectivas como a persuasão para a venda de um produto, a distribuição de “santinhos” em propagandas políticas, as imposições de valores particulares nos jornais e nas emissoras de rádio e de TV. A partir desse mecanismo de condução desses poderes – e de tantos outros – a imagem, hoje ainda mais especificamente a digital, se consolidou, em muitos casos, como um produto

fabricado, através das tecnologias digitais, para alcançar as mais variadas classes sociais e assim disseminar valores particulares.

As TDIC seriam como a máquina, a imagem digital como um dos produtos e o lucro seria como a consolidação do poder. Martins (2003) salienta que

Tenho vindo a acentuar o poder dos dispositivos tecnológicos de imagens: eles aparelham-nos esteticamente, reorganizando a nossa experiência em torno da nossa subjectividade e emotividade, modelam em nós uma sensibilidade artificial, uma sensibilidade que eu disse ser puxada à manivela, uma vez que esses dispositivos tecnológicos funcionam em nós como próteses de produção de emoções, como maquinetas que produzem e administram afectos. Há, todavia, um aspecto sobre o poder das imagens, a que já aludi, que não pode ser iludido: a imagem tecnológica tem poder, mas não é o poder; por muito tentada que seja [...], a imagem tecnológica apenas representa o poder e o simboliza. (p.7).

Trouxemos esse tema para a segunda Oficina Temática para refletirmos como as imagens digitais carregam mensagens subliminares que nem sempre são assimiladas em um primeiro momento e que, muitas vezes, nós, como professores, compartilhamos e tomamos esse material como um recurso didático em nossas salas de aula. Essa visão não desvale o trabalho com vídeos de internet e outros conteúdos, porém a criação, produção e editoração do próprio conteúdo de vídeo na sala de aula ampliam as possibilidades quanto ao aprofundamento do assunto a ser abordado e proporciona que os estudantes, juntamente com o professor, experimentem, construam, colaborem e compartilhem a composição de produtos.

Tivemos os dois objetivos dessa Oficina Temática alcançados e pudemos perceber que os vídeos produzidos pelos participantes podem trazer benefícios para aprendizagem ao evidenciar habilidades que, muitas vezes, são negligenciados na realidade de uma aula expositiva. A criticidade por escolha de temáticas e a promoção da criação e editoração do vídeo nas aulas de língua inglesa abrem leques de possibilidades que potencializarão as capacidades dos envolvidos e deixarão emergir competências anteriormente não percebidas. Se essas potencialidades são agregadas por meio do trabalho colaborativo, haverá uma intensificação na diversidade e qualidade na execução das tarefas.

A segunda Oficina Temática teve resultados satisfatórios ao notarmos a diversidade que surgiu como produto realizado por cada equipe, porém vale destacar que essa diversidade de possibilidades oriunda dos trabalhos com vídeo em sala de aula pode ser ainda mais explorada a partir de acompanhamento feito pelo professor que

respeite o tempo para execução das tarefas, pois é perceptível que editoração de vídeo demanda tempo e concentração para que surtam efeitos ainda mais satisfatórios para a aprendizagem.

De certo modo, através dos produtos criados pelos grupos e os roteiros seguidos por eles para obterem êxito, denotou a riqueza do uso de vídeo na escola, quando esta ferramenta é compreendida como um recurso que contribui para o manuseio e a manipulação direta na produção de conteúdo por ele mesmo. Todo o material e os produtos gerados nessa oficina também estarão disponíveis no livro digital (*e-book*).

Oficina Temática 3: Produção colaborativa de Imagem Digital em Movimento – Animação – 26/09 e 03/10/2016

O terceiro dia de encontro já foi possível observarmos a descontração e um engajamento ainda maior por parte de todos os professores/cursistas. Refletimos como foram as postagens no Ambiente Virtual e alguns professores relataram, oralmente, sobre as tentativas de aplicação das atividades desenvolvidas nas OT que obtiveram êxito em suas salas de aula. Não tivemos a intenção de registrar e catalogar ainda essas experiências, visto que desenvolveríamos outras atividades que poderiam ser agregadas às propostas que alguns já tinham começado a desenvolver.

Iniciamos as atividades exibindo um *stop motion*³¹ de alguns segundos produzido pelo pesquisador e pelo estudante convidado para mostrar aos professores/cursistas como ficaria o resultado de uma animação desse tipo, enfatizando a facilidade e os poucos recursos utilizados. Usamos essa tática para que pudéssemos observar a animação e já pensarmos como poderia ser desenvolvida uma atividade como essa na sala de aula.

Seguindo um ponto de partida diferenciado das outras duas primeiras oficinas em que apresentamos o objeto de produção (fotografia e vídeo digitais), optamos por dar as instruções de como se produz um *stop motion*, fornecemos os recursos (massa de modelar, bonecos, papéis coloridos etc.) e pedimos que eles direcionassem a sua produção para a aprendizagem de língua inglesa. Denominamos esta atividade de “*warm up*³² colaborativo”, pois, mesmo sendo bastante significativa, era um trabalho

³¹ Visualize o *stop motion* em: <https://youtu.be/NeT2dfMnr7A>

³² Os *warm up* colaborativos criados pelas duas equipes estão no *e-book*.

bastante prático e rápido. Nesse processo, o pesquisador e o estudante não se firmaram em um grupo específico, pois consideramos que era necessário um suporte para as duas equipes no que diz respeito ao auxílio de técnicas e manuseio de alguns recursos e aparatos tecnológicos.

Vale ressaltar que esse tipo de atividade nas aulas de língua inglesa pode se adequar a qualquer série e a criatividade e nível da turma são os elementos que determinarão o resultado da produção. Habilidades manuais para a confecção dos personagens, narração (em inglês) para dar voz a animação, editoração e acoplamento das fotografias, escolhas de músicas são alguns dos elementos que corroboram a promoção da aprendizagem colaborativa em seus mais diferentes níveis.

Após o momento de produção e descontração de uma das várias possibilidades de criação de animação que foi o *stop motion*, passamos a discutir, por meio de um slide³³ (prezi), algumas diferenciações entre quadrinhos, tirinhas, charges e cartuns. Consideramos essa temática interessante, visto que algumas dessas modalidades despertam muito interesse pelos estudantes. Outro fator que levamos para discussão foi de que maneira as animações, hoje digitais, podem contribuir para o aprendizado de língua inglesa. O fato é que a oralidade, a escrita e a competência comunicativa de um modo geral podem ser evidenciadas em atividades de criação de animação.

No slide, observamos como as cores, balões, lapsos de tempo e metáforas visuais podem tornar a compreensão desse material mais rico no ato de sua produção e interpretação.

O segundo momento, visitamos o nosso AVA, onde disponibilizamos o texto de Juliana Carvalho (2009): "Trabalhando com Quadrinhos na Sala de Aula"³⁴, fizemos a leitura do mesmo, percebendo que, ao final, havia propostas de trabalho para determinadas disciplinas, como Língua Portuguesa, Educação Artística, Matemática, História, Geografia e Ciências. O desafio proposto para o grupo foi, a nível de socialização, que idealizássemos e apresentássemos oralmente algum tipo de atividade para o trabalho de quadrinhos em aulas de Língua Inglesa. Não tivemos como objetivo a produção de nenhum material por questão do tempo, mas serviu para

³³ Acesse o slide em:

http://prezi.com/hi9ozvcxc8ls/?utm_campaign=share&utm_medium=copy&rc=ex0share

³⁴ Acesse o texto em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/suavoz/0116.html>

percebemos como os pensamentos colaborativos sobre um mesmo produto poderiam fazer surgir ideias bastante interessantes e adaptáveis para cada realidade.

Em seguida, voltamos para o conceito de animação e conhecemos, de modo sucinto, alguns recursos disponíveis na rede para produção desse tipo de material. Todavia, pela disponibilidade quase que infinita de sites que oferecem para a produção de animação, optamos por "vasculhar" e selecionar apenas um que trouxesse mais facilidade e flexibilidade para os professores/cursistas. Apesar do princípio básico da proposta do curso ser o de que os professores/cursistas selecionariam qual plataforma desejavam trabalhar, o pesquisador entendeu que, por se tratar de um recurso novo de aprendizagem, seria mais propício que ele mesmo desse um pontapé inicial apenas quanto à escolha do site de produção da animação, o que não alteraria o processo das produções. Desse modo, apresentamos a plataforma do *GoAnimate*³⁵, um site de criação de animação simples e intuitivo. Os recursos utilizados estão todos disponíveis no próprio site e é possível deixar todo o material salvo "nas nuvens", visto que toda a produção é feita online, não necessitando de nenhum programa instalado no computador ou dispositivo móvel digital, a não um programa navegador e internet.

Apresentamos aos professores/cursistas um projeto criado a partir dessa plataforma que se constituiu como produção de uma animação³⁶, da disciplina "Multiculturalismo, Linguagens e Políticas Identitárias", do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, do qual o pesquisador é discente. Achamos oportuna a socialização dessa produção por dois motivos, por se tratar de uma animação que retrata a formação docente e a sua relação com as TDIC; e pelo fato de a animação ter sido produzida na plataforma do *GoAnimate*, o que auxiliaria os grupos na elaboração da proposta.

Os grupos tiveram a liberdade de escolher qual temática iriam abordar na animação. Depois das organizações das equipes, por meio de um Tutorial³⁷ *GoAnimate* apresentado aos professores/cursistas e produzido pelo pesquisador, um membro de cada equipe fez o cadastro na plataforma e recebeu algumas dicas iniciais de como

³⁵ Acesse a plataforma GoAnimate em: <http://goanimate.com/>

³⁶ Visualize a animação em: https://youtu.be/Z_Fcy6dCYQg

³⁷ Vide Apêndices

utilizar as ferramentas básicas. Em seguida, os grupos tiveram um momento para idealizar sua proposta e, posteriormente, colocarem em prática.

Apesar da segunda parte de produção em que usamos o *GoAnimate* para criação de animação e este recurso necessitar exclusivamente de uma conexão com a internet e sabermos da realidade de que em muitas das escolas nas quais trabalhamos não dispõem desse recurso, pudemos perceber que esse tipo de atividade estava, de fato, conectada com a realidade de interesse dos estudantes pois, além de ser um relato do discente nativo digital presente, todos nós, professores/cursistas, nos sentimos envolvidos com todo o processo de elaboração da proposta e execução da mesma. Algo bastante envolvente e que nos deu respaldo para percebermos que é possível aplicarmos, dentro das condições de recursos, em nossas aulas de língua inglesa.

O site *GoAnimate* possui algumas restrições para contas gratuitas que são a presença da marca d'água do site no meio de vídeo e a impossibilidade de exportar o material produzido para ser compartilhado. Caso alguma escola tenha interesse em adquirir uma licença para quebrar essas barreiras, há planos específicos para educação.

Mesmo com essas limitações para compartilhamento, não houve nenhuma resistência ou outro problema criado por parte de todos os professores/cursistas e do estudante, pelo contrário, os dois processos de produção do Bloco 3, *stop motion* e *GoAnimate*, se consolidaram como momentos de grande aprendizado e partilha de capacidades e foram disponibilizadas para apreciação e comentários nas sessões “Subproduto 3” e “Subproduto 4” do Ambiente Virtual, respectivamente.

[...] Fazer com que os alunos usem a criatividade para desenvolver as atividades de *stop motion* e de criação de vídeos, mesmo sendo os de fundamental fazem com que o uso da criatividade mesmo em atividades consideradas simples o desenvolvimento da imaginação e do manuseio de coisas tão corriqueiras, fazem com que o desenvolvimento dos alunos os levem a ver de forma diferenciada coisas do seu cotidiano [sic]. (Respondente 2).

Foi enfática a presença da aprendizagem colaborativa nos trabalhos desenvolvidos nesse bloco. Os professores/cursistas puderam ajudar um ao outro e as habilidades individuais, agregadas umas às outras, formaram um conjunto de capacidades que se mostrou bastante eficaz na descoberta do novo, na elaboração das propostas e no manuseio dos recursos digitais.

Ao conhecer os recursos de animação e como eles podem contribuir para a aprendizagem de língua inglesa, foi possível atingir o objetivo dessa oficina e perceber o empenho da equipe em realizar um trabalho de qualidade e que, ao mesmo tempo, despertasse a empolgação e envolvimento entre os membros do grupo em todas as etapas de execução da atividade.

A interação e o espírito de colaboração entre os professores/cursistas e o estudante foram constantemente evidenciados pelos desdobramentos das capacidades individuais para intensificar o resultado que estavam esperando. Para além disso, o processo de colaborar emergiu como um forte aliado o aguçamento de percepções variadas que dessem qualidade à execução das tarefas e entrosamento entre os membros das equipes. No *e-book* é possível visualizar os materiais que foram produzidos e perceber algumas formas de uso da animação nas aulas de língua inglesa. Os objetivos foram alçados e percebemos que os trabalhos desenvolvidos foram satisfatórios.

Oficina Temática 4: Discussão e Elaboração do e-book – 04/10/2016

O relato desse último encontro presencial de apenas 4h/a receberá uma descrição sucinta, uma vez que se caracterizou apenas pela revisitação do Ambiente Virtual para atualização de informações e dúvidas que não puderam ser sanadas por meio do “Fórum de Notícias e Avisos” disponível no ambiente e a apresentação, pelo pesquisador, da proposta do *e-book*, espaço onde as produções e reflexões estão presentes para que, através do acesso do endereço eletrônico, qualquer professor de língua inglesa, ou até mesmo de outras áreas, pudesse ter acesso aos processos colaborativos de produção, bem como os resultados das produções.

Após a explanação da proposta e a apresentação dos possíveis formatos e plataformas de postagem do *e-book*, os professores/cursistas e o estudante compartilharam os elementos que comporiam esse produto. Levando em consideração a impossibilidade de reunir todos os cursistas várias vezes para juntos construir o *e-book* já na plataforma online, fizemos um arcabouço do que deveria conter nos elementos textuais, pré-textuais, layout e como a proposta deveria ser organizada.

Detalharemos melhor logo adiante o *e-book* interativo em um subtópico quando o apresentarmos como resultado parcial da pesquisa, fruto das ações realizadas na intervenção.

4.2. O AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM E SUAS REDES DE CONTRIBUIÇÕES COLABORATIVAS

Os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) têm se expandido consideravelmente nos últimos anos, principalmente por caráter de dinamicidade que o compõe, capaz de fornecer uma infinidade de recursos proporcionados pelas tecnologias digitais e por propiciar que essa interação aconteça em modalidades a distância. Ao refletirmos sobre isso, não negligenciamos a importância de atividades que são desenvolvidas no ensino presencial, tampouco interpretamos que, assumindo uma modalidade de ensino, excluimos a outra.

Em muitas realidades, os AVA são a única modalidade de acesso direto aos conteúdos de aprendizagem, principalmente quando se aplica a cursos de Ensino Superior. A oferta desse tipo de curso se dá para suprir a demanda de muitas pessoas que não dispõem de horários regulares para cursar na modalidade presencial. Outra possibilidade de oferta de AVA e que segue a partir do mesmo princípio no que se refere a incompatibilidades de horários, são cursos online de capacitação e formação, em que todo acesso ao conteúdo e todo o sistema de avaliação se dão a distância.

Contudo, entendemos que, além de se configurarem como plataformas de ensino que suprem determinadas demandas que o ensino presencial não pode se valer, os ambientes virtuais de aprendizagem se desvelam como um importante recurso didático-pedagógico que não só fornece conteúdos, mas oportuniza interconectividades entre indivíduos e, mais além do que isso, se apresenta como um importante instrumento de auxílio ao ensino presencial e como uma ferramenta consolidadora de enriquecimento de banco de dados digitais. Sob essa perspectiva, os AVA não são plataformas exclusivamente voltadas ao ensino a distância.

Dillenbourg, Schneider e Synteta (2002) nos apresentam uma definição e uso de ambientes virtuais de aprendizagem como um espaço social, porém, o simples fato de fornecer o acesso a um AVA para um determinado grupo não garante sucesso de interação:

We defined "Virtual Learning Environment" as a range of systems that comprise features like a designed information space, a social space being a "place", participants that are active and present actors. We argue that using a virtual learning environment does not guarantee effectiveness per se. It must integrate with rich pedagogical scenarios and these scenarios must profit from its various facilitating features³⁸. (p. 16).

Tomando por base essa ideia, um ambiente virtual de aprendizagem que busque atingir seus propósitos pode se integralizar com o planejamento das propostas pedagógicas em consonância com as ferramentas digitais disponíveis e com os objetivos gerais do grupo envolvido. A estruturação de um AVA não equivale, necessariamente, aos modelos estruturais de um ambiente de aprendizagem presencial. (Dillenbourg, Schneider e Synteta, 2002). Um pode se tornar complementar ao outro, à medida que surge a necessidade de explorar recursos adicionais.

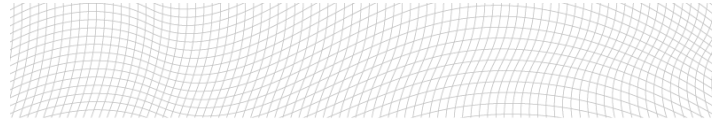
O Ambiente Virtual de Aprendizagem na intervenção se estabeleceu como um dos principais recursos para que promovêssemos a aprendizagem colaborativa em rede. A concepção de rede, discutida anteriormente, compreende espaços interconectados e descentralizados, onde não há um único autor e/ou um centro de distribuição de informação e conteúdo, mas sim um lugar em que todos podem colaborar e produzir, a partir de um tema, interagindo e interagindo (Castells, 2000). Além disso, o AVA serviu para manter os professores/cursistas ligados uns aos outros em tempos onde não havia interação presencial. Tínhamos, então, as oficinas temáticas presenciais que criavam as redes de produção e colaboração e o ambiente virtual que mantinha essa rede ativa, além de oferecer outros subsídios interativos próprios desse tipo de plataforma.

A Universidade do Estado da Bahia (UNEB) possui diversos AVA baseados na plataforma *Moodle*. O nosso curso foi hospedado no domínio <http://www.ava5.uneb.br/course/view.php?id=572>. Nesse espaço, o pesquisador teve a possibilidade de formatar o conteúdo virtual da intervenção de acordo com as necessidades propostas e o cadastro prévio dos professores/cursistas se deu pela

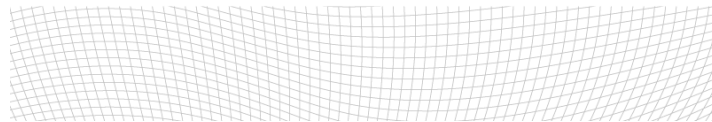
³⁸ Definimos "Ambiente Virtual de Aprendizagem" como uma variedade de sistemas que inclui recursos como um espaço de informação designado, um espaço social sendo um "lugar", os participantes que são atores ativos e presentes. Argumentamos que o uso de um ambiente virtual de aprendizagem não garante eficácia por si mesmo. Deve integrar-se com cenários pedagógicos ricos e estes cenários devem se beneficiar com seus diversos recursos facilitadores. [tradução nossa].

central de informática da UNEB, através da disponibilização do e-mail dos participantes.

Figura 2: Logotipo do Ambiente Virtual



Aprendizagem Colaborativa em Rede



Fonte: do pesquisador

A imagem acima foi utilizada como capa do ambiente, pensada e criada especificamente para este fim e traz em sua composição a ideia da descentralização originadas das redes, onde os sujeitos estão envolvidos e interconectados.

O Ambiente Virtual foi dividido em quatro blocos, seguindo o Cronograma de Intervenção. Cada bloco apresentava o período em que as atividades deveriam ser realizadas, o tema e o(s) objetivo(s) que desejávamos alcançar. Um vídeo era disponibilizado para que ilustrasse melhor temática, seguido pelo Fórum de Discussão de cada bloco, pela Ficha de Avaliação da Oficina Temática, pelo espaço de postagem do Subproduto e finalizando por conteúdos adicionais como textos para aprimoramento do assunto abordado, tutoriais de uso de recursos digitais, endereços de *websites* que traziam curiosidades sobre os temas e arquivos para downloads.

Além disso, no início da página do curso, disponibilizamos o Diário de Bordo, o Fórum de Notícias e Avisos e o Fórum de Apresentação, espaços onde os professores/cursistas puderam falar um pouco de si, de suas expectativas e se mantiveram informados. Por meio desses recursos, constatamos os vários caminhos de produções, discussões e informações, uma vez que cada professor/cursista não estava no AVA para “cumprir” atividades proposta pelo pesquisador, mas ele levava para o ambiente as reflexões e produções das Oficinas Temáticas e do ambiente emergiam novas publicações e avaliações que eram refletidas nas OT seguintes.

A criação de um ambiente virtual para a intervenção foi de extrema relevância por conter recursos adicionais que enriqueceram as atividades, ou seja, quanto mais recursos que evidenciem a colaboração pudermos oferecer, maior será a probabilidade de sucesso. Os AVA fornecem recursos peculiares que podem facilitar a interação e contribuir para atingirmos a meta que planejamos, tais como fóruns, *links*, quadros de notas e avisos, dentre outros. Dillenbourg, Schneider e Synteta (2002) reforçam essa ideia quando afirmam que “virtual learning environments contain obvious affordances for collaborative learning³⁹(p. 13)”.

4.2.1. DIÁRIO DE BORDO

O Diário de Bordo, como apresentado acima, serviu como um dos recursos para reflexão sobre os aspectos que envolviam a intervenção, bem como os desafios e ideias que os professores/cursistas poderiam ter e gostariam de registrar referente aos encontros presenciais, atividades do AVA e/ou sobre sua formação docente.

Ao visitar o Diário de Bordo na página do curso, os participantes tinham a liberdade para avaliar e/ou até mesmo criticar sobre quaisquer aspectos do processo e no período de intervenção que os fizeram refletir. Não havia obrigatoriedade de postagens constantes, mas o pesquisador sugeriu o registro reflexivo de pelo menos uma postagem por semana. Apenas o pesquisador e o próprio professor/cursista tinham acesso à publicação, justamente para zelar a integridade dos participantes.

Não sob a perspectiva de imposição, mas para servir como ponto de partida, postamos alguns questionamentos básicos, deixando claro que havia liberdade para refletir sobre eles, respondê-los ou discutir e escrever sobre qualquer outro assunto relacionado à intervenção e sobre suas experiências como docente. As perguntas eram: a) Algo, nesse processo de formação, tem me feito parar para refletir sobre minha prática docente?; b) Tenho conseguido perceber se há ou não necessidade de mudança na minha percepção quanto ao uso das tecnologias digitais em sala de aula?; c) Onde e como me encontro, enquanto docente, diante das atividades apresentadas?.

³⁹ “Ambientes virtuais de aprendizagem contêm “*affordances*” óbvios para a aprendizagem colaborativa.

O relato inicial do professor B traz algo relevante quando reporta a questão do “experimento” e enfatiza que o essencial da teoria foi transmitido, mas a prática foi essencial porque o fez perceber que aquela produção com fotografia deu certo e poderia ser aplicada em sua sala de aula:

Hoje dia 29 de Agosto de 2015 iniciei um curso sobre Aprendizagem Colaborativa em Rede, com mediação do professor Rodrigo Reis. Este sábado foi muito produtivo, já que não vimos muito de teoria - só o essencial -, discutimos sobre assuntos voltados para a prática docente, trocamos experiências e socializamos nossas angústias, assim como boas experiências como professores de Língua Inglesa e o mais importantes fomos para a PRÁTICA. Pois, elaboramos uma proposta de atividade usando a imagem - fotografia- para a aprendizagem de Língua Inglesa para ser feita pelos alunos, entretanto, não ficamos só na teoria, nós (professores) fizemos esta atividade para comprovar se daria certo ou não. Mesmo com pouco tempo para esta elaboração vimos que dá certo e foi muito interessante já que ninguém do meu grupo sabia usar o programa Nero para fazer a edição das fotos com a música e aprendemos naquele momento. Portanto, acredito que este curso acrescentará bastante na minha docência, já que os outros grupos pensaram em propostas diferentes que a nossa e que com algumas adaptações eu posso usá-las com meu alunado [sic].

Outro aspecto salientado pelo professor foi a percepção de que aquele tipo de atividade proporcionou ao grupo o senso de colaboração, quando nenhum membro sabia manusear um programa específico e, juntos, tiveram a oportunidade de explorar o *software* para que pudessem produzir a partir da proposta que propuseram. O professor ainda reforça que os processos de produção contribuirão para a sua docência, uma vez que, além do que fora produzido por sua equipe, ele poderá ter acesso aos produtos das outras equipes e assim utilizá-los em sua sala de aula.

O professor C trouxe algumas reflexões, dessa vez chamando a atenção acerca da experiência de se colocar no lugar do aluno como protagonista de sua própria aprendizagem, a importância quanto ao compartilhamento de ideias e reforçou ainda o que apontou o professor B, no que tange à valoração não somente de discussões teóricas em cursos de formação docente, mas também de atividades práticas e de experimento:

Quando fui convidada para participar do curso pensei logo que seria apenas mais um onde se discute muito sobre os rumos da educação, mas ao final não traz mudanças significativas para o processo de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, se discute muita teoria e propostas bem distantes da nossa realidade. No primeiro encontro do curso foi possível que nos colocássemos na posição do aluno, ou seja, experimentar cada atividade antes de colocá-la em prática. Foi um dia muito produtivo e divertido. O mais interessante de tudo, foi reunir a proposta de cada participante, compartilhar

ideias e perceber que todas as propostas apresentadas são possíveis de serem aplicadas durante as nossas aulas [sic].

Pudemos perceber que o compartilhamento de ideias e o experimento realizado por ele mesmo trouxeram uma reflexão quanto a modelos de cursos de formação que se ancoram predominantemente em teorias, mas que, em grande parte, não trazem subsídios práticos que, de fato, possam contribuir para o processo de aprendizagem. Experimentar cada atividade para posteriormente aplicar em sala de aula possibilita ao professor perceber falhas possíveis, além de incrementar e adaptar os processos e as produções de cada atividade.

A ferramenta Diário de Bordo dentro do ambiente teve o propósito de conduzir os professores/cursistas para a reflexão de sua prática após os trabalhos em equipe que evidenciavam da aprendizagem colaborativa em rede. Contudo, apesar das ricas postagens feitas naquele espaço, a assiduidade foi um problema que afetou a interação reflexiva entre o pesquisador e os demais participantes. Por não ser uma ação obrigatória para postagem diária e não foi estabelecido um prazo específico para que os professores/cursistas pudessem registrar suas impressões, não houve constância de ao menos uma postagem por semana. De qualquer modo, os registros apresentados lá serviram de uma reflexão propulsora por parte do pesquisador para que continuasse desenvolvendo as atividades no curso planejado.

4.2.2. FÓRUNS DE DISCUSSÃO

O AVA do curso possui dez fóruns de discussão, sendo um Fórum de Apresentação; um Fórum de Notícias e Avisos; três Fóruns de Discussão que estão ligados às temáticas de cada bloco; quatro fóruns denominados de Subproduto 1, 2, 3 e 4 que serviram para a postagem das produções de cada oficina, para o compartilhamento e para a discussão daquilo foi produzido; e um fórum nomeado de Apresentação do E-book, onde os professores/cursistas puderam criar o texto de apresentação que publicamos na página inicial do e-book.

Foi através dessa ferramenta que pudemos nos manter em rede, interconectados e fomentando as mais variadas discussões. O Bloco 1, que tinha como tema “As TIC no Contexto Escolar e Ambientes Virtuais de Aprendizagem”, mostrava um vídeo

intitulado “Technology in Education⁴⁰”. O curta trazia uma animação com alguns questionamentos e apresentava, de maneira intuitiva, os problemas na disponibilização de tecnologias caras e avançadas, mas que não são empregadas de maneira adequada, apenas substituindo outras tecnologias. Apresentamos então, alguns questionamentos, tais como: “O que nós queremos que a tecnologia faça em nossas escolas?” ; “Em qual realidade nossos alunos estarão ao saírem da escola?; E quais são as habilidades que eles precisarão para obter êxito?”. Essas e outras indagações foram apresentadas nesse fórum e foi solicitado que, após assistirem ao vídeo e lerem essas e outras perguntas, os professores refletiam por meio de suas postagens.

O professor E destaca nas discussões alguns aspectos relevantes como a interatividade entre professor e aluno, a visão diferenciada que passou a ter sobre o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação na educação e a importância de colocar o aluno em contato com esses recursos de maneira adequada:

Percebo a partir dos questionamentos feitos, o quanto nós, educadores, somos responsáveis por levar os nossos alunos ao contato com as "novas" tecnologias [...]. É de extrema importância que nós, comecemos a ter uma outra visão da inserção dos aparelhos tecnológicos nas nossas vidas pessoais e profissionais, abrindo caminhos para o nosso conhecimento e possibilitando o sucesso das nossas aulas. Todo cuidado é pouco na hora de utilizar essas novas tecnologias, pois a partir delas podemos ter um ganho importantíssimo, no que diz respeito, a interação entre professor e alunos [sic].

O professor ainda salienta sobre a necessidade de repensarmos o uso das tecnologias digitais não somente no campo profissional, como também no pessoal e associar essa prática à obtenção do êxito nas aulas.

Um dos grandes obstáculos que os professores de língua inglesa enfrentam atualmente parte da dificuldade em demonstrar para os alunos, de modo prático, estratégias de aprendizagem que sejam significantes para situações que podem ser usadas no dia-a-dia. Apesar de a língua inglesa estar vinculada a diversos aparatos tecnológicos hoje em dia, em *games*, em *softwares* e em componentes eletrônicos de forma geral, os professores, mesmo já tendo noção dessa importância, não conseguem, muitas vezes, transmitir essa aplicabilidade para os alunos.

O professor B reforça essa ideia quando afirma que

⁴⁰ Vídeo aberto no Youtube de Paul Hamilton. Acesse em: <https://youtu.be/aXyCECMxhOs>

[...] não adianta a escola ser coberta de tecnologias e o professor não saber manuseá-las e os alunos não entenderem a importância delas como auxílio para a aprendizagem dos mesmos. Esta mudança tem que partir do professor para alcançar os alunos, já que o professor precisa adaptar a sua metodologia com o uso das tecnologias. A tecnologia aproxima o conteúdo à realidade dos alunos, dando mais sentido a essa aprendizagem [...] [sic].

Uma vez que a tecnologia aproxima o conteúdo à realidade dos alunos, o desafio, na verdade, é o de tornar isso possível. Para tanto, a funcionalidade e o manuseio dos aparatos tecnológicos precisam ser, ao menos, familiares no cotidiano do professor. Ele não teria a “obrigação” de conhecer cada dispositivo a fundo, pois essa função cabe aos profissionais de informática e informatização, porém não é conveniente ir à sala de aula, propor uma atividade que promova a aprendizagem colaborativa em rede, que use uma diversidade de dispositivos digitais, se o professor não conhece sequer a funcionalidade e qual(is) objetivo(s) tem(têm) a inserção desses materiais na aprendizagem.

4.3. UM E-BOOK INTERATIVO: RESULTADO PARCIAL DA PESQUISA

A cada Oficina Temática realizada, trilhávamos por caminhos que nos proporcionavam descobertas sobre um determinado recurso para a aprendizagem de língua inglesa, quais aparatos tecnológicos e percursos utilizaríamos para tornar o processo o mais colaborativo possível. Tínhamos o propósito, apresentado desde a primeira oficina, de produzir algo que servisse como um subproduto para que não caíssemos na reprodução de discurso teórico, mas também que todo o material produzido servisse como algo concreto que representasse o resultado do processo colaborativo pelo qual todos os participantes passaram, como também para apreciação pelos demais grupos.

Os subprodutos consistiram em materiais de conteúdo digital que foi disponibilizado nos fóruns específicos de cada bloco para a postagem. Dessa maneira, todos podiam acessar, salvar e comentar as produções uns dos outros e já era possível imaginar como aquele determinado processo poderia ser adaptado especificamente para as mais variadas realidades de sala de aula.

Os processos dessas produções se sustentaram em concepções da ACR e foram tão importantes quanto os produtos resultantes dos trabalhos interativos e colaborativos. Dessa forma, pensamos em um *e-book* como produto final da intervenção que, em suas páginas, contivessem os registros itinerantes interacionais das Oficinas

Temáticas, algumas reflexões do AVA e o resultado de cada percurso trilhado, materializado em um subproduto que representasse, em sua essência, mesmo em forma de testagem, os resultados de observações, reflexões e encaminhamentos que culminassem em proposições para a aprendizagem de língua inglesa.

No último encontro presencial, discutimos como seria o formato do livro e em qual plataforma iríamos hospedá-lo. O pesquisador fez uma breve explanação de alguns sites de publicação de livros eletrônicos, mostrando os caminhos para o registro e como o material para publicação poderia ser utilizado em cada um deles.

Optamos pelo domínio do <http://pt.wix.com/>. Apesar de algumas limitações para a reprodução em dispositivos móveis, adotamos a linguagem *flash*⁴¹ para elaboração do livro digital, pois suas páginas se aproximavam de um livro impresso, além de ser possível acrescentar animações diversas que possibilitaram a ideia de interatividade que buscamos abordar.

⁴¹ *Flash* é a tecnologia utilizada em websites que permite realizar animações leves. Por conta da incompatibilidade com dispositivos móveis, essa linguagem tem competido, gradativamente, espaço com a tecnologia HTML5.

Figura 3: Capa do e-book



Fonte: do pesquisador

A figura acima mostra a capa do *e-book* que está disponível no endereço: <http://mpedrodrigo.wix.com/ebook>, com 79 (setenta e nove) páginas, dividido em duas partes. Não tivemos como meta a disponibilização de um manual pedagógico a ser rigidamente seguido, tampouco de apresentar um conteúdo programático para o ensino de língua inglesa com os recursos trabalhados na intervenção. O propósito principal foi o de socializar as impressões de uso dos recursos de tal forma que o leitor tivesse a possibilidade de entender os caminhos percorridos para a execução das atividades e, acima de tudo, o registro do itinerário da intervenção, por meio da interatividade, aprendizagem colaborativa e uso das TDIC.

O *e-book* foi dividido da maneira como apresentamos no Cronograma de Intervenção. Há, inicialmente a “Apresentação”, onde um texto introdutório traz elementos que justificam o motivo da elaboração do material, bem como o seu vínculo ao programa de Mestrado em Educação e Diversidade e a todo o processo de pesquisa. Logo após, nas páginas do “Quem somos?”, os professores/cursistas, pesquisador e estudante se apresentam e relatam, em síntese, suas sensações e experiências frutos do

período de intervenção. Depois disso, o livro é dividido nos Blocos Temáticos, onde se subdividem, cada um deles, em Oficinas Temáticas (OT) que descrevem as atividades desenvolvidas nos momentos presenciais e em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que trazem as discussões oriundas dos temas propostos e dos fóruns. No final de cada bloco, é disponibilizado algo adicional como sugestões de sites e cursos, acesso a *games* etc.

Com esse material disponível online, tanto os professores/cursistas quanto quaisquer outros professores, até mesmo de áreas de conhecimento diferentes, poderão ter acesso e adaptar as produções para as mais distintas realidades de sala de aula, considerando não somente o produto como resultado das construções colaborativas, mas compreendendo também quais os percursos para chegar às produções, fatores que merecem atenção sob a ótica da ACR. A divulgação desse material se dará em reuniões pedagógicas e jornadas, além de encontros com os atores de pesquisa.

O processo de elaboração do *e-book* se dividiu em alguns momentos. O último encontro presencial de 4h/a, o pesquisador, justamente com o estudante e os demais professores/cursistas discutiram sobre o conteúdo e como deveria ser organizado o livro. Além disso, na sessão “Apresentação do E-book”, os participantes, exceto o estudante nativo digital que não estava participando do AVA, mas que colaborou com seu texto de apresentação também, puderam postar um pouco sobre quem eram e o que significou a formação para cada um deles, compondo assim a sessão “Quem somos?” do livro digital.

O outro momento foi o de composição geral do *e-book* diretamente no *website* da Wix e esta atividade foi realizada pelo pesquisador e pelo estudante a partir das anotações e formatações sugeridas por todo grupo. Fotografamos também os participantes para que, com as imagens, pudéssemos ilustrar algumas páginas com os atores da produção. Na figura abaixo é possível observar a ilustração de alguns dos participantes convidando o leitor para acessar a segunda parte do livro.

Figura 4: Imagem das professoras/cursistas



Fonte: do pesquisador

A proposta de intervenção nos apresentou objetivos para as oficinas e para os temas que discutimos no ambiente virtual. Esses objetivos buscaram nortear percursos, mas não para torná-los como comandos imperativos, até porque na aprendizagem colaborativa os caminhos eram trilhados a partir da necessidade de cada grupo e do que foi pensado para execução dos trabalhos. A função de mediador conferida ao professor em ocasiões como essa é o de organizador e coordenador das colaborações. Desse modo, os objetivos da intervenção foram alcançados e os produtos surgiram à medida que concluíamos as etapas planejadas.

Pudemos perceber que os níveis de simetria entre os participantes se fizeram presentes nos trabalhos de grupo (Dillenbourg, 1999). Com a “simetria da ação”, os professores/cursistas dividam as ações priorizando as capacidades individuais e assim, conseguiam desempenhar as atividades que tinham sido propostas; havia um equilíbrio quanto à “simetria do conhecimento”, pois enquanto um professor/cursista dominava uma habilidade informática, por exemplo, outro já desempenhava funções de oralidade com facilidade e tantas outras capacidades que tornaram o processo mais fluido para todos e os produtos surgiram como fruto desse equilíbrio; já o respeito mútuo e o compartilhamento das dificuldades não tornaram os trabalhos

preponderados para um ou para outro membro do grupo, todos agiam e interagiam, evidenciando a “simetria de status”, confirmadas pela desenvoltura por todos na realização das atividades.

A interatividade, a sincronicidade e a ‘negociabilidade’, conceitos-chave da interação pontuados por Dillenbourg (1999), estiveram presentes e impulsionaram a aprendizagem colaborativa. A interatividade ocorreu no momento em que os grupos necessitavam conjugar suas habilidades para descobrirem caminhos que os auxiliassem no desenvolvimento das tarefas. A sincronicidade surgiu em momentos em que os professores/cursistas realizavam atividades juntos, porém cada um desempenhando o papel o qual tinha mais domínio para desempenhar. As comunicações síncronas aconteciam a todo o momento, principalmente nas construções das propostas. Já a negociabilidade, terceiro fator das interações colaborativas, se fez presente ao constatarmos uma não segregação elucidada pelas capacidades individuais, tampouco uma hierarquização entre o pesquisador, professores/cursistas e o estudante, ou seja, as decisões eram tomadas a partir de sugestões e não de imposições por uma única pessoa.

Esses processos interativos contribuíram para que os mecanismos de aprendizagem, a “indução” e a “carga cognitiva” (Dillenbourg, 1999) se instaurassem, visto que, pela indução, os participantes desempenhavam suas funções que eram capazes de executar, como fotografar, participar de uma encenação ou até mesmo criar um roteiro, por exemplo, para chegarem a um resultado comum a todos, que era o produto; como as tarefas eram executadas em uma perspectiva horizontal, ou seja, cada grupo pensava na proposta e não havia um “comandante” que ditasse os afazeres, a carga cognitiva foi distribuída de maneira equilibrada entre todos os membros do grupo e não houve autorregulação.

Os efeitos da aprendizagem colaborativa em rede foram percebidos em todos os trabalhos, porém com maior ou menor intensidade, dependendo do tipo de atividade que estava sendo desenvolvida no momento. Entre os blocos temáticos, a ACR se intensificou nas produções dos dois últimos, visto que o grau de interação também aumentou. Mesmo que, em algumas ações, era exigido um grau de conhecimento informático maior, como nas produções das animações, por exemplo, não foi impedimento para que houvesse a colaboração e todos os participantes

aprendessem. Enquanto um membro da equipe contribuía com sua habilidade informática, o outro tinha facilidade para criação das falas em língua inglesa que seriam dadas aos personagens, outro já auxiliava na organização e escolha do cenário e assim as funções iam sendo distribuídas de maneira equilibrada.

O Respondente 5 salienta que, após a experiência da intervenção, se sente capaz de realizar as atividades em sua sala de aula e destaca a importância de permitir que o estudante contribua nos processos, concedendo a possibilidade de mostrar suas capacidades:

É necessário um planejamento prévio, alguns recursos ou programas de computadores eu utilizei pela primeira vez, sendo necessário treinar um pouco mais para orientar os alunos nas atividades. Mas vejo que é também uma ótima oportunidade de deixar os alunos mostrarem seus conhecimentos na área e trocar experiências com todos da turma. Mas há também atividades simples e muito produtiva que pretendo aplicar em breve na minha sala de aula [sic].

Enfim, pudemos constatar que saber, em maior grau ou não, manusear os aparatos tecnológicos e *softwares* específicos que foram utilizados (*Nero Vídeo, Movie Maker, Corel Draw* etc.) não se constituiu como um fator determinante para que aprendizagem colaborativa ocorresse, ou seja, a utilização desses recursos serviu para o desenvolvimento das atividades de um modo geral e foram de grande importância para desmistificar alguns conceitos de uso das TDIC em sala de aula, mas os fatores colaborativos se sobressaíram e conduziram a resolução de problemas a partir da exposição das habilidades individuais quando agregadas a um objetivo comum a um grupo e de um maior grau de interação entre membros de uma equipe, proporcionando um senso de colaboração e resultados de aprendizagem colaborativa mais satisfatórios.

Foi muito interessante e produtivo, me fez refletir sobre a minha prática docente, me apresentou diferentes tipos de atividades que contribuem no processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa, aproximando o conteúdo a realidade do aluno de maneira divertida [sic]. (Respondente 3).

Me considero completamente capaz de aplicar as atividades em sala de aula, sei que tudo depende de como se olha para determinadas questões, e com a ajuda dos próprios alunos que muitas vezes estão antenados com as ferramentas tecnológicas, facilitando e muito o nosso trabalho [sic]. (Respondente 4).

Com certeza, eu estava muito desmotivada com o ensino da língua inglesa. Esta formação despertou um entusiasmo e trouxe ideias novas e principalmente descobri que não é necessário muito recursos para

desenvolver atividades criativas e lúdicas com o auxílio das tecnologias [sic].
(Respondente 5).

A experiência da aprendizagem colaborativa em rede proporcionou a reflexão sobre a prática docente, motivou os professores a pensarem como estavam sendo desenvolvidas as suas práxis, entusiasmou-os com o surgimento de novas ideias, considerando a disponibilidade de recurso de cada realidade e possibilitou um novo olhar sobre o uso das TDIC nas salas de aula de língua inglesa. Outro aspecto que vale destacar foi a percepção dos professores ao salientarem que o uso pedagógico das tecnologias contemporâneas pode aproximar o conteúdo da realidade do aluno.

Por meio de atividades de produção colaborativas, os participantes perceberam que a aprendizagem de língua inglesa se apresentou de maneira diversificada e ao mesmo tempo os colocou na prática quanto à produção do próprio objetivo que desejavam alcançar. Essa perspectiva os motivou e permitiu que despertasse novamente o entusiasmo para que novas atividades de língua inglesa pudessem ser desenvolvidas. A oportunidade em experienciar os trabalhos e não apenas concebê-los teoricamente sem qualquer teste prévio possibilitou que os professores/cursistas constatassem a funcionalidade de cada atividade e como elas poderiam ser aplicadas em suas salas de aula, deixando aflorar novos olhares quanto ao uso das TDIC nas aulas de língua inglesa.

5. POR MIM... SOBRE MIM... VOZES DE MINHA FORMAÇÃO

Em uma época de liquidez, de metamorfoses mais rápidas e ininterruptas, desembocam tempos desconcertantes que desencaixam ou se encaixam com outros tempos e espaços, uma vez que estar aqui e além-daqui em um mesmo momento já se tornou uma concepção irrefutável, em que podemos nos representar por inúmeras interfaces projetadas para criar e recriar representações daquilo que somos ou, quando menos, daquilo que os espaços atuais os quais frequentamos/acessamos e revisitamos (sempre com configurações atualizadas) exigem de nós.

Se por um lado, em séculos passados, compreendíamos o tempo em toda a sua estrutura cronológica e ordenada para que tudo fosse desenvolvido seguindo um fluxo organizacional uniforme e datado por períodos lineares de sucessões de acontecimentos, por outro, na atualidade, o tempo se desconfigura, se desestrutura e se transforma em emaranhados percursos de registros desformes que se desorganizam, pois não se limitam a percepção de que um desfecho de uma ação precisa ocorrer para dar sentido ao surgimento de um novo tempo ou novos tempos.

Esse tempo (senão dizer, esses tempos) rebuscado e revisitado se ancora em pilares de uma era globalizada e propagada, nada como agora, pelas TDIC. A ubiquidade se estabelece como uma propulsora das vias pluriformes de comunicação e de informação que encurtam o tempo, que cortam caminho, que escolhem rotas e que criam novos rumos.

As tecnologias digitais provocaram uma verdadeira revolução na compreensão tradicional dos conhecimentos como sequências lineares, estruturadas e possíveis. O tempo do conhecimento tecnológico é múltiplo e atual. Informações são acessadas ao mesmo tempo, sem cronologia, sem sequência, sem hierarquia. (Kenski, 2013, p. 12).

Emergem, então, as transformações como consequência dessa nova concepção temporal que se estabelecem em todos os âmbitos sociais e têm determinado como o ser humano lida, ou pelo menos deve lidar, com as demandas sociais pós-modernas que ordinariamente surgem, relacionadas ao trabalho, às relações, à educação etc.

Para a educação, urge a reflexão de como a escola se vê nesse panorama e, de forma ainda mais específica, como o professor tem lidado com essas mudanças. Neste capítulo, trazemos como pontos para a discussão as impressões e relatos dos professores/cursistas quanto aos itinerários de sua formação, bem como os reflexos

de suas vozes nos processos identitários que emergem como professor de língua inglesa na contemporaneidade.

As entrevistas narrativas, instrumentos de pesquisa que se aportam nessa discussão e justificados no capítulo metodológico desse trabalho, se manifestam como subsídio para a fomentação da relação entre teoria e prática, trazendo as histórias das formações docentes dos participantes dessa pesquisa, como também a relação de sua prática com as tecnologias digitais de informação e comunicação. Seguindo a organização apresentada anteriormente, utilizamos as formas de “Professor A, B, C, D, E” para nomear os participantes das entrevistas – os mesmos atores da pesquisa, uma vez que essas narrativas trazem elementos das vozes e das práticas desses docentes, em forma de citação direta e/ou indireta e, por isso, é oportuno a conservação da identificação de cada um deles.

A profissão docente tem sido imersa, nos dias de hoje, em vertiginosas mudanças que corroboram um colapso das estruturas tradicionais da função de ensinar, exigindo do professor uma contínua reflexão sobre sua prática. As mudanças se sustentam nas estruturas sociais, científicas, tecnológicas e que dão suporte ao sistema educacional como um todo. Hoje, essas estruturas, sendo compreendidas e assimiladas como não estanques em seu conceito e desenvolvimento, afetam nas concepções de ensinar e de aprender e atingem diretamente nos agentes responsáveis pela disseminação do conhecimento e na promoção dele, nesse caso o docente.

A necessidade da “formação contínua”, termo apresentado na segunda parte desse trabalho, surge com outros valores que advêm das urgências ao pensarmos em formar o professor para as rápidas mudanças dentro dos espaços que já ocorrem.

O conceito de “formação docente”, em sua complexidade, se constitui por diferentes definições e abordagens, o que leva, muitas vezes, a inúmeras categorizações que ora convergem, ora divergem entre si. Tomamos por base a subdivisão de formação docente apresentada por Imbernón (2011) que, dentro da formação contínua, contempla dois principais estágios: a formação inicial e a formação permanente.

Na formação inicial, entendemos não somente os processos formativos que se dão de modo institucionalizado, ou seja, em espaços formais de ensino, principalmente nos cursos de licenciatura nas universidades, mas também as formações implícitas que decorreram de vivências ocorridas antes de o professor ingressar em uma

graduação, tais como experiências culturais, modos de criação e relação familiares, engajamento em projetos e ações sociais etc.

Já a formação permanente pode englobar tanto os cursos de aperfeiçoamento e pós-graduações, aqueles que, de alguma maneira, possuem vínculo com instituições de ensino formal, como também a autoformação que decorre dos processos reflexivos da prática do professor em sua própria sala de aula. Trouxemos tais definições para este ponto do trabalho, visto que elas emergem das entrevistas narrativas e delas e por elas surgem as vozes desses docentes que suscitam discussões.

A docência, por muito tempo, foi marcada por traços que, muitas vezes, a caracterizou como uma função não equiparável a outras profissões e a tornou como atividade de refúgio ou por falta de opção. Essa realidade, além de ainda estar presente nos dias atuais, se estende ao desafio de refletir acerca de formações que respondam às demandas marcadas por estruturas voláteis e instáveis da sociedade atual. Dessa maneira, temos dois desafios principais para compreendermos: a valorização da profissão docente e ressignificação da função do professor enquanto agente promotor do conhecimento. Para isso, Imbernón (2011, p. 7) nos mostra que

a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, de onde de fato provém, e que se tornou inteiramente obsoleta para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora...

Evidentemente que houve mudanças significativas ao longo dos séculos, porém a educação ainda carrega os ranços do centralismo, do individualismo e da mera transmissão de conteúdo.

Essa desvalorização da docência, vista como uma subprofissão, é percebida nas vozes de alguns professores entrevistados ao citarem a falta de interesse em exercê-la e a falta de oportunidade em cursar outra graduação por morar em cidades que não dispunham de outras opções. O Professor C enfatiza: “eu sempre pensava em fazer uma outra faculdade, depois que terminasse a de Letras” e ainda complementa: “não me sinto à vontade dentro da sala de aula, não era o que queria”. Já o Professor E projetava o ‘ser professor’ como algo que não poderia lhe proporcionar prazer, mas a falta de opção o obriga a estudar algo que não era de seu interesse: “eu tinha uma ideia de professor como uma profissão muito cansativa, mas eu não tive como fugir, as oportunidades que eu tinha era fazer magistério ou fazer magistério e aí eu fui”. Ao

entender que não deseja cursar uma licenciatura, o Professor E recebe a resposta de sua mãe que diz: “mas você não pode estudar fora, condições econômicas, né?”.

É perceptível a partir desses diálogos que a profissão docente surge de embates quanto à sua significância e que a falta de opção para cursar outras graduações conduz a uma única possibilidade de formação que é a docência.

Ao pedirmos aos professores participantes dessa pesquisa que descrevessem como se deu ou como tem se dado o seu processo de formação, percebemos que grande maioria concebe seu percurso formativo a partir da graduação, complementado (em alguns casos) apenas com cursos de pós-graduação. A formação institucionalizada se instituiu como centro do processo formativo desses profissionais percebida através de suas vozes. Porém, em alguns momentos, o Professor E, que antes se mostrava avesso à docência, ressalta a importância do incentivo não apenas à formação científica nas universidades, mas também aos projetos de iniciação à docência.

O professor reforça que experiências em sala de aula vinculadas aos projetos de extensão da Universidade deram a ele a oportunidade de experimentar o que era ser professor: “eu comecei a dar aula em projetos da própria faculdade [...] eu comecei dando aula para jovens e adultos [...] e eu comecei realmente a ver que eu me encontrava ali e eu pensava: eu não consigo mais me ver fazendo outra coisa”.

E o Professor B traz pontos relevantes de formação anterior ao seu ingresso à universidade e em sua própria sala de aula. A busca por participar de atividades socioculturais e educativas deu-lhe a possibilidade de adquirir experiência:

Quando era aluna da educação básica, então eu já participava de fóruns, de conferência da educação, então eu não tive tanto problema como formação docente, eu acabei adquirindo experiência porque eu comecei a dar aula já no primeiro semestre que eu iniciei a faculdade. [...] não tive problema com relação à prática docente mesmo que a gente vai aprendendo e aperfeiçoando a cada turma que a gente vai trabalhando, em cada escola.

A concepção de formação apresentada pelo Professor B faz relação com sua experiência ainda como aluno da educação básica, perpassa pela sua graduação, quando afirma que começou a lecionar já no primeiro semestre e cita também a formação permanente, quando esta acontece dentro da sala aula, ou seja, o aprimoramento da prática docente se dá pela experiência diária de lecionar e de refletir sobre essa prática.

Ao descrever como ocorreu sua formação docente, o Professor D relata sucintamente a sua formação acadêmica, em ordem cronológica e reforça que sua prática como professor “continua” no colégio em que trabalha até hoje, sem fazer quaisquer alusões a processos formativos outros que pudessem dar a ele suporte nesse período em que leciona. Porém, o seu discurso interpassa pela afirmativa de que está em trâmite a sua aposentadoria, ou seja, a relação com sua formação nos faz compreender que, seguindo pela ordem de titulação acadêmica, o professor estaria apto para sua prática docente e que os processos formativos se findam com o início de encaminhamento para a aposentadoria: “[...] eu vivo torcendo que chegue logo o período de aposentadoria pra eu me dedicar a outra área”.

Com isso, podemos perceber que, apesar de alguns docentes citarem ações que vinculem às outras concepções de formação e que contribuíram para sua prática, a institucionalizada, principalmente a acadêmica, parece ser ainda o ponto-chave das vozes dos professores entrevistados. Essa perspectiva nos leva a pensar acerca da responsabilidade das instituições de ensino em contribuir para a formação inicial de professor, mas também faz emergir a reflexão de como outros processos formativos de grande valia para o trajeto do trabalho docente não são evidenciados e trazidos como fundamentos essenciais da ação desses profissionais.

5.1. EU... COMO SOU PROFESSOR

É inegável que a concepção de ser professor na atualidade tem sofrido rupturas, ou pelo menos instigando a isso, quanto ao seu lugar de atuação e quanto à sua função, uma vez que somos partes de uma sociedade engendrada na inconstância e experimentos de vivências em espaços diversificados de atuação. Não podemos negligenciar o surgimento de relações interpessoais inéditas e díspares que se formam e transformam constantemente. Essas mudanças são impulsionadas pelo intenso desenvolvimento tecnológico, visto que tem havido a disseminação de uma cultura digitalizada, a qual tem influenciado diretamente na maneira como as pessoas agem e se relacionam.

A liquefação de padrões apontada por Bauman (2011) nos mostra que nenhuma geração jamais experimentou o surgimento de novas formas de relações, mas que estas que se perpetuam não se mantêm estáveis por muito tempo, pois logo são influenciadas por outras novas formas. Dessa maneira, a função docente na

contemporaneidade se projeta justamente nessa cadeia de relações instáveis e metamórficas, frutos da sociedade na qual temos vivido.

Assim, se antes o professor era percebido como o detentor do saber e transmissor de conteúdos, agora sua função perpassa por caminhos insólitos que não determinam de forma definitiva sobre qual seria o seu verdadeiro papel. Essa realidade desperta indagações e desafios nunca antes imaginados sobre a função do docente e de que modo ele deve agir em sala de aula.

Um questionamento que parte das entrevistas realizadas com os docentes participantes dessa pesquisa foi de como eles consideravam a função de ser professor na atualidade. A pergunta direta buscava saber se esses profissionais enfrentavam alguma nova dificuldade se comparado às funções da docência em outras épocas. Dispúnhamos de entrevistados de variadas idades e de experiência profissional, cujas vozes são marcadas por distintas concepções de docência, de saberes docente, de ensino e de aprendizagem que ora demarcam posições de permanência, ora de ruptura ao longo da experiência vivenciada. O ensinar ora como transmissão, ora como mediação emergem dos discursos dos entrevistados.

O Professor C inicia sua fala ressaltando a necessidade de buscar ser um mediador, ou seja, professor como mediador. Ele reforça que sua experiência enquanto aluno da educação básica mostrava que era possível sempre aprender, mas “não tinha o aluno ir buscar, pra ir pesquisar, era mesmo o professor transmitir todo o conhecimento”. Contudo, apesar do entendimento do professor em perceber a mediação como função significativa da docência, nos faz refletir que ainda há resquícios em sua voz refletida na prática de que a aprendizagem, de fato, ocorra quando há a transmissão do conteúdo. Mesmo que não se considere satisfeito com a função de ser professor, como mencionado anteriormente, ele sente uma satisfação esporádica ao perceber que conseguiu “passar o conteúdo” e os alunos aprenderam:

Em alguns momentos de minha carreira, quando eu realmente conseguia passar o conteúdo, eu me sentia bastante satisfeita e realizada dentro da minha área e, com o passar do tempo, eu fui aprendendo a gostar mais de minha profissão. [...] os momentos que me sinto realizado é quando eu vejo que eu consigo passar o conteúdo e os alunos, além de aprenderem, se empolgam com a aprendizagem, se sentem felizes em adquirir aquele conteúdo.

Imbernón (2011) nos apresenta algumas mudanças que deveriam ser estimuladas em formação docente que podem beneficiar o conjunto de professores. Uma dessas

mudanças ele cita como “o professor possui conhecimentos objetivos e subjetivos”. A partir disso ele reforça que

Durante muito tempo, a formação baseou-se em conhecimentos que poderíamos denominar “de conteúdo”. A perspectiva técnica e racional que controlou a formação durante as últimas décadas (a preferência pelo metodológico) visava um professor com conhecimentos uniformes no campo do conteúdo científico e psicopedagógico, para que exercesse um ensino também nivelador. (IMBERNÓN, 2001, p. 16).

Isso nos mostra que, mesmo com a urgência em percebermos as funções da docência sendo constantemente alteradas, ainda entendemos que o conceito de formação ainda continua alicerçado na linearidade de ações tecnometodológicas e que apenas conteúdo científico ainda tem sido levado em consideração. Imbernón (2011) salienta que atualmente precisamos considerar não somente o conhecimento, mas também as atitudes, todas as coisas que representam formas de atitudes. Ele ainda nos diz que o docente pode ter o mesmo conhecimento, sem que consiga compartilhar decisões por ter problemas de atitudes e por isso surge a necessidade de se trabalhar com a formação que valorize tanto as atitudes quanto o restante dos conteúdos.

Sendo assim, o Professor C, mesmo compreendendo a importância da mediação, não esclarece quais ações ele exerce para que a mediação aconteça em sala de aula. A sua satisfação ocorre quanto ele percebe que conseguiu transmitir o conteúdo e que os alunos aprenderam. Na mediação, podemos perceber justamente a evidência de atitudes e a transmissão de conteúdo passa a ser uma consequência do processo de mediar, ou seja, o professor não detém o saber e assim o transmite, mas o compartilha com os alunos para que estes possam manifestar suas capacidades.

[...] o mediador [é] aquele que deseja inserir-se para inserir, que deseja aprender para ensinar, aquele que ensina aprendendo, aquele se renova, que se modifica, que luta incessantemente para que o empirismo seja deposto, aquele que colabora, interage, responde, ouve, que busca e estimula novas formas de aprendizagem, que tem a coragem para inovar através da pesquisa, que partilha o que pesquisou. (OLIVEIRA E SIEVERT, 2015, p.268).

Essas funções de mediador, conferidas ao professor, como um dos princípios da Aprendizagem Colaborativa, foram citadas também pelo Professor B ao dizer que “a função de professor é vista como mediador”. Após essa caracterização apresentada, o professor afirma que a profissão docente é bem complicada nos dias atuais. Porém, não fica claro se a complicação advém dos novos norteadamentos ao assumir funções de professor/mediador ou pelas demandas educacionais propiciadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação. Outro fator que vem à tona é que

não há alusão de ligação na descrição feita pelo professor com sua própria prática, ou seja, são mostrados caminhos e diferenças em ser professor na atualidade, mas não há relação com as suas ações em sala de aula, o que não é possível constatar se ele age ou tenta agir a partir das características descritas.

Outro aspecto que percebemos quanto à função do professor na contemporaneidade é a acuação profissional docente, ou seja, as demandas de lecionar hoje em dia são tão complexas que não se confluem com modelos tradicionais de décadas e até séculos passados, forçando o profissional a recuar e se abster de avançar para o novo que essas demandas lhe apresentam. O Professor D pontua que

com o avanço da tecnologia e o advento do mundo virtual, eu hoje me sinto um pouco acuado, [...] eu não me dediquei o suficiente para acompanhar, [...] eu teria que me aperfeiçoar, buscar recursos e tal e me acomodei de certa forma, me acomodei e hoje eu não tenho aquela visão com aquela necessidade, [...] por conta de ter me acomodado.

O professor explicita sua acomodação frente às novas demandas e exigências ocasionadas pelo cenário atual e se responsabiliza por não ter se dedicado o suficiente em busca de aperfeiçoamento, ou seja, de formação. Essa realidade é o retrato de uma necessidade educacional que já não mais corresponda às estruturas oriundas da cultura industrial do século XIX. Segundo Kenski (2013, p.15): “flexibilidade, mobilidade, personalização de caminhos, atendimento às necessidades individuais são apenas aspectos gerais das novas demandas educacionais, mais correntes com as múltiplas temporalidades vigentes na atualidade”.

Essa percepção de escola compreendida para os dias de hoje exige que o professor adeque suas práticas aos novos espaços de atuação. A flexibilidade e mobilidade, como aponta Kenski (2013), são caminhos que atingem diretamente a função e a adaptabilidade do professor. Uma vez que este profissional se isenta de perceber como esse quadro tem impactado em seu trabalho, o força ao recuo e ao impedimento de querer buscar os caminhos diferenciados que precisam ser trilhados.

A despeito da autorreflexão do Professor D no que tange à necessidade de formações para além da formação acadêmica, não houve interesse maior por parte do professor em acompanhar as mudanças citadas por ele. O desinteresse por outras formações é reforçado nos momentos em que o docente afirma a proximidade de sua aposentadoria e que vive torcendo para que esse período chegue logo.

Já o Professor A relata a profissão docente como um desafio e afirma que isso decorre de o mundo estar constantemente atualizado frente às tecnologias, tornando o trabalho do professor mais difícil pela atualização ininterrupta que se faz necessária. Ele ainda ressalta que “você [o professor] precisa tá se atualizando constantemente pra tá acompanhando a inovação tecnológica e acompanhar também os alunos porque os alunos estão constantemente atualizados”. E ainda utiliza um neologismo, termo que se incorporou ao vocabulário de muitas pessoas quando diz que o “professor tem que tá também *conectado* junto com o aluno”.

Esse professor, nesse contexto das tecnologias digitais de informação e comunicação, deixa nítido que a profissão docente precisa ser repensada, levando em consideração as novas identidades e perfis dos estudantes que emergem do cenário atual. Ao citar que o professor precisa estar constantemente atualizado, não o torna detentor do saber, o único que tem respostas, mas que existem outros meios, pois “os alunos estão constantemente atualizados, tão envolvidos muito com as tecnologias”.

Cecílio e Santos (2009) chamam a atenção para esse desafio e reforça a mudança e função do professor que hoje deve ser transcendente à transmissão de conteúdo: “Uma das transformações educacionais na era digital refere-se ao professor não ter a função apenas de transmitir o conhecimento. Agora, ele também tem de fazer trocas de informações com seus alunos”. (CECÍLIO E SANTOS, 2009, p. 185).

As dificuldades para uma nova adaptação aos processos formativos e adequação às exigências e demandas dessa era exigem do docente a transposição de comportamentos e ações lineares e pré-estabelecidas, articulados por modelos e roteiros prontos de ensino que não se desprendem de padronizações e estruturas fixas impostas pelos sistemas educacionais imutáveis. Isso nos leva a compreender que novas exigências da função docente têm condicionado à interpretação de que ser professor nos dias atuais tem se tornado uma tarefa cada vez mais complexa.

Dos cinco professores entrevistados, três já apontam a docência nos dias de hoje com algo complicado, como um desafio, logo no primeiro momento de suas falas, ou seja, a descrição de exercer uma carreira docente em nossa época se relaciona com o desafio e com a complicação. O Professor E reforça essa ideia e destaca algumas atividades que considera não ser função desse profissional, mas que acaba sendo obrigado a desempenhá-las:

[...] a gente tem que sustentar tantas coisas que muitas vezes nem é nossa função, mas a gente tem que sustentar essas coisas, dentro da escola, com nossos alunos. [...] a gente tem de fazer a função de professor, função de mãe, a função de psicólogo, de médico, de enfermeiro, enfim, funções que não seriam minhas, [...] mas eu não tenho como fugir disso, [...] não existe ser apenas professor, não existe isso.

A voz do professor traz à tona atividades delegadas que não permeiam pelos vieses comuns da formação docente e que, ordinariamente, deveriam ser desenvolvidas por outros profissionais. Contudo, a confirmação e conformação do docente: “não existe ser apenas professor, não existe isso”, nos faz compreender a internalização da docência como uma subprofissão que condiciona o profissional docente a exercer os trabalhos dos quais não recebeu formação e ainda o toma como uma premissa que se torna impossível de ser rompida. A amplitude de funções sociais da escola exigida atualmente condiciona os educadores a buscar formar cidadãos para além de processos conteudistas e, por isso, há exigências de práticas e posturas docentes que transbordam as ações de “dador” de aulas.

Se invertêssemos essa realidade, não determinaríamos que um médico, por exemplo, tivesse a responsabilidade de executar tarefas que ultrapassassem o âmbito de sua atuação nem assumisse posturas e desdobramentos de ações que não fossem aquelas que lhe foram conferidas, isso por questões éticas, mas também pela percepção de questões limítrofes de cada profissão.

Essa perspectiva levantada pelo Professor E de que para ser professor é necessário assumir papéis que correspondam a outros profissionais faz emergir problemas de ordem sociopolítica e cultural e a prolixidade na compreensão das tarefas que, de fato, devem ser desenvolvidas pelos professores, desviando do foco reflexivo que surge das suas práticas e das urgências em discutir os processos formativos necessários. Ao assumir tarefas que, diretamente, não se interligam com os percursos que são próprios da docência, há a supressão ou substituição de ações que podem prejudicar a práxis pedagógica e, conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem.

Esteve (1995) elenca doze indicadores básicos que resumem as mudanças que tem ocorrido na área da educação. Os pontos levantados dizem respeito à descrição de cenários que mostram a educação e o trabalho docente em vias diferenciadas daquelas que eram características de séculos passados. Pudemos perceber que, desses indicadores, quatro deles brotam das vozes nas narrativas dos professores, fazendo-se oportuna a socialização por estarem intimamente ligados às realidades da

vida profissional relatadas pelos docentes e para sumarizar alguns pontos de discussão que temos abordado aqui. Apresentamos a seguir, cada um dos quatro e suas implicações para a formação docente.

Aumento das exigências em relação ao professor

O professor tem recebido, cada vez mais, tarefas que não se reduzem somente ao domínio cognitivo, levando-o a desempenhar novos papéis. O fato é que mesmo com essa realidade, não houve mudanças significativas na formação de professores. Com o aumento dessas exigências o professor se vê atribulado de novas atribuições e confuso quanto às competências que lhe são atribuídas.

Por esse motivo, o Professor E destaca que a docência é “uma profissão muito pesada, de que a gente tem que sustentar tantas coisas que muitas vezes nem é nossa função, mas a gente tem que sustentar essas coisas”. A gama de atribuições conferidas ao docente tem forçado a internalizar que essas ações são obrigatórias mesmo não tendo recebido contributos na sua formação inicial e tampouco em formações posteriores que deem suporte para suprir essas exigências.

Inibição educativa de outros agentes de socialização

Além das exigências de outras responsabilidades direcionadas ao professor, é possível perceber a inibição das responsabilidades educativas de outros agentes de socialização. Valores básicos que, tradicionalmente, eram transmitidos pelas famílias, hoje são conferidos ao professor e à escola.

A relação em ser professor e desempenhar outras funções exigidas pela contemporaneidade empurra para a docência as carências sociais típicas de nossa época. Desse modo, quando o Professor E reforça o discurso de que tentar ser “apenas” professor, nos mostra o deslocamento da função docente do que antes era destinado a esse profissional para as novas competências que lhe são atribuídas e exigidas, forçando-o a “ser pai, psicólogo, médico [...]”, confirmando por meio de sua voz que “não existe ser apenas professor, não existe isso”.

Desenvolvimento de fontes de informação alternativos à escola

O surgimento das fontes de informação e comunicação (hoje baseadas nas tecnologias digitais de informação e comunicação) obriga o professor a alterar seu papel de mero transmissor de conteúdo. Torna-se cada vez mais necessário a

integração dessas mídias com a prática docente. Buscar relacionar o uso dos dispositivos digitais que já são familiares à realidade do aluno com as práticas pedagógicas que possibilitem aprendizagem.

Tanto o Professor A quanto o Professor B consideram essa visão como relevante ao afirmarem que tem sido um desafio desenvolver as atividades da docência hoje em dia por conta da necessidade de estar constantemente atualizado “graças às tecnologias” (Professor A), uma vez que “os alunos estão constantemente atualizados” (Professor A). “Hoje, os alunos, através das tecnologias, têm mais informação do que o professor”. (Professor B).

Menor valorização social do professor

A valorização social do professor tem perdido o prestígio ao longo dos anos e gerado problemas que tem colocado a docência em subcategorias profissionais, acarretando nas dificuldades em compreender quais são os papéis do docente hoje, reduções de salário, agressões físicas e morais por parte dos alunos, sem quaisquer punições.

[...] nos tempos actuais, o “status” social é estabelecido, primordialmente, a partir de critérios económicos. Para muitos pais, o facto de alguém ser professor tem a ver com a incapacidade de “ter um emprego melhor”, isto é, uma atividade profissional onde se ganhe mais dinheiro” (Esteve, 1995, p. 105).

O Professor C destaca que não se formou em magistério e sim em contabilidade e afirma: “– eu sempre pensava em fazer uma outra faculdade depois que terminasse a de Letras”, e reforça: “– optei por Letras com Inglês pela necessidade do domínio da língua portuguesa e da língua inglesa em qualquer área que eu fosse atuar”. No extrato mostrado, e nas demais vozes do professor ao longo da entrevista, não há menção da relação direta de seu processo formativo com os trabalhos desenvolvidos em sua sala de aula ou que a formação inicial lhe serviu como base para a sua prática. A profissão docente passa a ser o oposto de qualquer outra profissão.

Já o Professor E é forçado a optar pela única profissão que lhe era acessível pela falta de oportunidade em morar em uma cidade pequena: “eu faço vestibular aqui em Jacobina para ser professor ou eu vou enveredar por uma outra área?”, mas logo é retrucada pela mãe que o adverte, dizendo não ser possível estudar fora por conta das condições econômicas.

Essas condições apresentadas pelos professores evidenciam a subcategorização profissional docente que pode estar “acessível a todos” que não possuem outras oportunidades, até mesmo àqueles que não se identificam com ela. A falta de oportunidade ou de acesso à formação inicial em outras profissões também permite o acesso à docência como a única porta para que não haja a ruptura de uma formação ao término do ensino médio e, posteriormente, para ingresso no mercado de trabalho.

Os desajustamentos da profissão docente causados pela era digital e por tantas mudanças ocorridas na sociedade em rede e cibernética têm trazido à tona as dificuldades de compreensão sobre os fundamentos e os reais papéis do professor. Se por um lado vemos o acesso à informação e à comunicação sendo estreitado pelas vias digitais, permitindo a conexão de muitas pessoas ao mesmo tempo e possibilitando a popularização do contato com rede; por outro, percebemos a falência dos modelos de ensino e de práticas oriundos de estruturas uniformes e estanques que tínhamos nos sistemas educacionais de épocas passadas e que, em muitas ocasiões, insistem em permanecer intactos e impenetráveis.

Os professores estão permeando por essa dualidade e desembocam em confrontos e conflitos sobre as relevâncias de suas funções com os espaços diversificados de aprendizagem percebidos atualmente. Ao questionarmos os docentes dessa pesquisa sobre como eles percebiam os impactos da TDIC na sua formação, pudemos constatar que as respostas são variadas, dependendo da relação que cada um afirmou ter com as tecnologias. Porém percepções como o desafio, a complicação, o desconforto e o conformismo foram denominações que surgiram nas vozes dos entrevistados.

Cecílio e Santos (2009, p. 178) nos mostra que

Cada sujeito ou grupo de sujeitos age de forma simultaneamente diferenciada e similar aos demais de seu tempo. Neles podem conviver sentimentos de pertença e de exclusão. Nesses sujeitos, emergem e insinuam-se sensações e sentimentos ora otimistas, ora confusos. Mas fica patente que muito já transitamos da inicial sensação de desconforto, ansiedade, assombro e medo para a incorporação e o domínio das tecnologias digitais que vão tomando conta de nosso fazer docente e redefinindo sentidos de nossa identidade profissional. (CECÍLIO E SANTOS, 2009, p. 178)

Nesse panorama apresentado pelas autoras, podemos constatar que apesar de fazermos parte de grupos, de classes, sempre teremos os valores individuais que nos farão pensar de maneira nem sempre convergente com os demais, justamente por

conter outros valores e situações (internos e externos) que contribuirão para nossas tomadas de decisão e para com o modo que interpretamos as coisas.

Com as TDIC, na nossa função de professor, percebemos que a nossa identidade profissional é afetada pela intensidade e latência com que estamos envolvidos com as estruturas de relação de conhecimento contemporâneos. Como reforça Cecílio e Santos (2009), não são as tecnologias digitais que arbitrariamente determinarão ou terão o poder de transformar as concepções e os modos de ser dos professores, mas será o grau de envolvimento que afetará diretamente na identidade do docente que, conseqüentemente, converterá em resultados de práticas pedagógicas.

Esse quadro impacta no modo como os professores lidam com as tecnologias, como associam o seu uso na sala de aula e como se percebem enquanto docentes na era digital. Abraham *apud* Esteve (1995) nos diz que as mudanças sociais aceleradas têm causado uma alteração nas atitudes dos professores, gerando crises de identidade. Ele ainda afirma que isso tem causado “uma contradição entre o *eu real* (o que eles são diariamente nas escolas) e o *eu ideal* (o que eles queriam ser ou pensam que deveriam ser)”. (Abraham *apud* Esteve, 1995, p.110). A disparidade entre o *eu real* e o *eu ideal* origina conflitos quanto à função do professor, ocasionando reações distintas que Abraham (1995) as classifica em quatro grupos principais.

O primeiro grupo se distingue pelos professores que aceitam as mudanças nos sistemas de ensino e se mostram positivos quanto à atual realidade, ainda que reconheçam a necessidade de melhorar suas performances em sala de aula. O Professor E nos mostra: “Eu ainda não tenho tanta facilidade com essas novas tecnologias, então isso torna esse desafio mais difícil ainda porque eu sei que eu tenho que inserir isso dentro de minhas aulas, dentro desse processo de ensino e aprendizagem”. O professor apresenta suas fragilidades, mas entende a urgência em pensar sua prática pedagógica por meio das TDIC. Ao dizer “eu tenho que inserir isso dentro de minhas aulas”, coloca essa carência como algo imperativo que precisa ser feito a curto prazo.

O segundo grupo se caracteriza pela ansiedade à mudança, ao desconhecido e com isso, o surgimento de atitudes de inibição. Conscientes da impossibilidade de “correr contra a maré”, esse grupo prefere silenciar com o propósito de não alterar nenhum tipo de ação das quais já havia sido tomado como prática docente cotidiana há um

certo tempo. O Professor D reconhece a necessidade de atualização profissional, mas não direciona de maneira direta essa necessidade à sua prática. Além disso, o professor confessa que se sente acuado e reconhece que não se dedicou o suficiente para acompanhar as mudanças que têm ocorrido, confessando que se acomodou, mas que percebe não haver mais necessidade de qualquer tipo de formação ou reflexão, uma vez que vive “torcendo que chegue logo o período de aposentadoria para eu me dedicar a uma outra área”.

O Professor C também evidencia que com as tecnologias o indivíduo pode ir mais além, pois com elas é possível se especializar e adquirir conhecimento em qualquer área, mas não transpõe essa importância para sua prática. A menção feita enfatiza que o uso das tecnologias, mais especificamente da internet, funciona como um recurso de pesquisa para preparação de aula e para levar para sala de aula o material pesquisado e o conhecimento adquirido: “[...] eu acho que, na minha formação, eu utilizo a internet com frequência pra buscar o conhecimento, pra preparar minhas aulas, pra buscar algo novo e pra levar pros meus alunos”.

A partir disso, reiteramos a perspectiva equivocada do trabalho das TDIC na sala de aula como meras ferramentas tecnológicas que auxiliam o trabalho docente, mas que, sob essa concepção, apenas substitui outras tecnologias mais antigas. Contudo, o professor relaciona esse uso com sua formação docente, reafirmando que sua prática ainda possa estar ancorada em aulas expositivas e que as TDIC não têm desempenhado funções mais desafiadoras que permitam que o aluno protagonize o seu processo de aprendizagem.

O terceiro grupo se ancora na contradição, de um lado compreende que as mudanças nos sistemas educacionais e do outro não acha que possa haver uma real capacidade de transformação, adotando uma postura conflitante acerca das tomadas de decisão e encorajamento pelas mudanças. O Professor D percebe a sua condição de imigrante digital, demonstra percepção do quadro de mudanças vigente e, por conta disso, reconhece que há a necessidade de aperfeiçoamento, porém prefere não investir por achar que não é mais necessário: “[...] eu não sou nativo digital, ou coisa assim, [...] eu teria que me aperfeiçoar, buscar recursos e me acomodei, de uma certa forma, eu me acomodei e hoje eu não tenho assim aquela visão com aquela necessidade, por conta de ter me acomodado”.

A identidade profissional do professor é afetada pela concepção de qual seria sua função nos dias de hoje. Não estando na condição de um nativo digital, sobra-lhe a posição de imigrante que vê o advento das tecnologias e a permanência delas como uma realidade manifesta, porém se sente “acuado” por não ter habilidade suficiente para lidar com TDIC. Essa condição serve como justificativa para a acomodação e é complementada com a não necessidade de atualização e formação permanente.

O quarto e último grupo tem medo da mudança, se encontra em situações de instabilidade, pois não possui habilidades adequadas que forneçam segurança e teme que as mudanças deixarão aflorar suas incapacidades e inabilidades. Este grupo vive o ensino com ansiedade. Os professores desse grupo procuram compensar esse déficit com o esforço individual. Manifestações de incapacidade e/ou decepções ocorrem ao não se sentirem satisfeitos quando o resultado não é positivo de um investimento individual realizado.

O Professor C, nas vozes que ecoam de seu discurso, permite transparecer seu descontentamento da docência, primeiramente por sua condição de ser professor não ter sido uma opção, mas sim pela falta de outras opções e segundo, pelo resultado positivo do investimento individual em passar o conteúdo: “quando eu realmente conseguia passar o conteúdo, eu me sentia satisfeito e realizado dentro da minha área”.

Os quatro grupos apresentados por Abraham apontam os choques das identidades profissionais docentes frente às mudanças sociais e educacionais ocorridas na era digital. Dentro de cada grupo há valores que se entrelaçam com outros seguimentos particulares e coletivos e que vão ressignificando o pensamento e prática docente. Visto que, como concebe Dubar apud Faria & Souza (2011), as questões que envolvem identidade desembocam nos resultados de socialização que entrelaçam os processos relacionais e biográficos.

Durante os quatro primeiros questionamentos dos seis realizados na entrevista, pudemos perceber, intercalados nas vozes dos respondentes, a concepção que eles traziam das funções que o docente precisa desempenhar nos dias de hoje. Essas vozes se entrelaçam com seus processos formativos, além de “choques” e mudanças em sua identidade profissional. Contudo, o quinto questionamento direcionou, de forma ainda mais direta, sobre quais seriam as possíveis alterações no papel do

professor diante do contexto da popularização das tecnologias digitais de informação e comunicação.

Tomamos esse questionamento por base a partir do que aponta Nóvoa (1995, p. 29), ao se referir à função e posição do professor frente às mudanças sociais e culturais, mencionadas anteriormente:

Os professores encontram-se numa encruzilhada: os tempos são para refazer identidades. A adesão a novos valores pode facilitar a redução das margens de ambiguidade que afectam hoje a profissão docente. E contribuir para que os professores voltem a sentir-se bem na sua pele.

Podemos, com isso, pensar em um tempo para “refazer identidades” e assim reduzirmos ambiguidades entre o *real* e o *ideal* ao tentarmos aproximar a realidade na qual vivemos atualmente com as práticas e exigências da profissão docente.

O Professor A liga a função tradicional da docência com o profissional que utiliza estritamente o livro didático para trabalhar e o professor “atualizado” ou que tenha a postura de mediador àquele profissional que esteja ligado à tecnologia: “Então o professor tem que tá agora ligado à tecnologia pra poder contribuir até usar a tecnologia como uma ajuda ao seu trabalho, pra facilitar o seu trabalho e também ficar sempre atualizado”.

A dualidade entre professor tradicional e livro didático *versus* professor mediador e tecnologias nos leva a compreender a antiga máxima da supressão ou substituição de um tipo de recurso pedagógico por outro mais moderno. O Professor A não esclareceu como se daria o uso das tecnologias (e entendemos aqui o termo tecnologias como TDIC por se referir às tecnologias digitais da informação e comunicação, terminologia presente na pergunta realizada ao docente) para que houvesse uma mudança e adequação do papel do professor face à sociedade contemporânea. Ligando a função tradicional de docência ao uso do livro didático e compreendendo a atualização do professor através das tecnologias, percebemos que há um conflito identitário do papel docente quando se refere à aplicabilidade das TDIC na sala de aula, resumindo-as, mais uma vez a recursos didáticos-pedagógicos diversificados.

O Professor B pontua, por sua vez, que o professor nos dias atuais necessita de integração com as tecnologias, mas ressalva que há problemas na formação institucionalizada, ao afirmar que lá não se oferece fases preparatórias que habilitem

o docente a lidar com essa realidade dentro da sala de aula. Ademais, ainda sinaliza que alguns alunos já sabem manusear dispositivos digitais mais que o professor, mas isso pode resultar na instabilidade e até mesmo ausência dos princípios didático-pedagógicos e metodológicos que as TDIC podem propiciar, causando medo e insegurança e até mesmo proibição do uso de dispositivos móveis em sala de aula. A identidade docente do “ser professor” se vê ameaçada, pois essa nova realidade concede lugares outros de atuação do profissional, muitas vezes em ambientes movediços e instáveis, próprios da nossa era.

Essa instabilidade e inconstância que assolam o cenário da atuação profissional do professor revelam a urgência e emergência de metamorfoses nas práxis e o desvelam crises identitárias constantes. O Professor C sustenta em seu discurso que a aprendizagem ocorre por meio da transmissão do conteúdo e isso o torna realizado, mas corrobora a necessidade de atualização constante por parte do docente para que não fique aquém do que tem exigido a nossa era e acabe ficando distante da realidade do aluno:

“[...] o aluno tem acesso a todo tipo de informação, então se o professor não acompanha isso, ele acaba ficando bastante defasado, [...] o aluno vai adquirindo até mais conhecimento em tudo, em todas as áreas e o professor vai perdendo um pouco [...] é necessário que o professor também corra atrás de buscar esse conhecimento”.

Sendo assim, “correr atrás do conhecimento” não passou a ser um aspecto vinculado à necessidade formativa contínua do professor, mas também açambarcou uma corrida contra o tempo (já tão volátil e instável) para acessar os espaços de atuação e manipulação da informação comuns ao estudante, isto é, o docente tem estado no meio da falência de modelos de ensino, mas ainda praticados, e tem tateado em busca do alcance dos sistemas comunicativos e informativos que também concedem aprendizagem, facilmente acessado por qualquer nativo digital.

A voz do Professor D se coaduna com as afirmativas do Professor C quanto à necessidade de atualização constante, levando a tecnologia para a sala de aula. Ainda sinaliza que é oportuna uma intervenção do uso de dispositivos digitais para que o estudante tenha ciência dos caminhos mais adequados de utilização e assim direcione o potencial de cada aparato para fins específicos de aprendizagem. Contudo, o silenciamento de uma relação dessa realidade descrita com própria prática, nem

mesmo indiretamente, reforça o que anteriormente foi enfatizado pelo professor no que diz respeito à sua condição atual da proximidade de seu tempo de aposentadoria.

Desse modo, as situações explicitadas pelos docentes nos apresentam percepções que compreendem as necessidades de conhecer e buscar desempenhar os vários papéis que hoje são designados à docência, desintegrando de modelos lineares e uniformes de aprendizagem, mas se posicionam na retaguarda das mudanças por variados motivos que temos apresentado. Kenski (2013) é contrária a essa postura quando afirma que

Ao se distribuir a função do professor em múltiplos “papéis”, não se diminui o valor do docente, ao contrário, se amplia. Coerentemente à realidade presente na sociedade contemporânea, a distribuição de encargos em um processo integrado, colaborativo e convergente de ações orienta todos para o desenvolvimento de uma melhor formação.

Por se tratar de uma época ataviada de volatilidade e instabilidade, a permanência em uma postura de professor que se relacione com perspectivas tradicionais de ensino garante ao profissional o seu lugar estanque e suas funções consideradamente organizadas e inalteradas, concedendo-lhe segurança. Isso denota menos conflitos quanto ao que deve ser desenvolvido na sala de aula, mesmo que não surtam efeitos positivos de aprendizagem, e se delinea mais adequadamente a impossibilidade de cometer erros do que na aceitação do novo.

O Professor E ressalta que o professor sempre foi visto como mediador, mas reconhece que nem sempre o trabalho seja desempenhado a partir das premissas da mediação, principalmente quando se trata da inserção das tecnologias digitais. Ele destaca que os estudantes sabem utilizar os recursos mais do que professor e pontua, dizendo: “a gente fica, às vezes, de pés e mãos atadas de como atrair esses meninos”. Daí, trazemos mais uma vez para ponto de discussão os enfrentamos e desafios que muitos docentes enfrentam, pois, além da busca pela atualização e por novas práticas formativas, precisam encontrar caminhos em que possam se apropriar de estratégias para ater a atenção dos estudantes. Apesar disso, o Professor E incorpora, convictamente, a função de mediador e destaca a troca de experiência entre professor e aluno como algo essencial para que a mediação ocorra:

Vamos trocar experiência, vamos trocar aprendizagem, hoje eu posso falar que eu aprendo com eles sim, a cada dia. [...] A gente vai trocando experiências e eu vou mediando essa aprendizagem e a minha prática hoje eu consigo lidar melhor, nas minhas aulas de língua inglesa, eu consigo lidar melhor com eles porque eu tô tentando entrar nesse universo deles. [...] A

gente aprende todos os dias. Todos os dias a gente tá aprendendo e, dessa forma, eu tô me sentindo mais leve para inserir essas tecnologias na minha sala de aula [...].

Diferentemente de outros relatos, o professor em sua voz se percebe como um mediador, confessa as suas fragilidades diante dos avanços tecnológicos, mas se põe a serviço da aprendizagem e da troca de conhecimento. Em decorrência da aceitação dessa realidade, ele afirma que tem conseguido “lidar melhor com eles” (os estudantes) e se mostra disposto a entrar no universo deles, ou seja, o universo de acesso natural aos dispositivos digitais que são comuns aos nativos digitais.

O conflito de identidade profissional é amenizado quando o docente relata que tem sentido-se “mais leve” por ter inserido as tecnologias em sua sala de aula. Há um rompimento da tensão gerada sobre a capacidade dos estudantes em manusear os dispositivos e o professor, muitas vezes, sabe menos, pois ele deixa explícita que, por conta da mediação: “vamos trocar experiência, vamos trocar aprendizado”.

Outro fator que cabe atenção é a descrição de uma experiência apresentada pelo professor que se relaciona com os propósitos da mediação e os conceitos da aprendizagem colaborativa. O professor trabalhou com alguns *softwares* que serviam como subsídios didático-pedagógicos e logo ao término da atividade, os seus estudantes apresentaram e o auxiliaram a manusear alguns aplicativos para dispositivos móveis que tinham a mesma função dos *softwares* apresentados, mas que não eram do conhecimento do professor. Essa experiência serviu para que a atividade proposta tivesse êxito e houvesse ainda a complementação de outros recursos que foram naturalmente compartilhados e apresentados pelos estudantes.

Essa dinâmica nos conduz ao pensamento de Cecílio e Santos (2011, p. 188) quando destacam que “as tecnologias digitais mediando as relações desses sujeitos [o professor e os estudantes] e interferindo no desenvolvimento de formas próprias de pensar contribuem no processo de reconfiguração da subjetividade docente cada vez mais afetada pela relação homem-máquina”.

A relação homem-máquina não deve substituir as interações entre pares, mas sim proporcionar maiores possibilidades de inter-relação entre os membros de um grupo, executada pelos caminhos da variedade e descoberta coletiva e da aprendizagem colaborativa. As “digitalidades” estão a serviço do homem e podem se valer como importante subsídio para aprendizagem. Os dispositivos digitais sendo usados com

maior frequência pelos estudantes (nativos digitais) e em menor grau pelo professor (imigrante digital) não determina que não haja êxito na aprendizagem por conta dessa disparidade. A falta de formação ou de reflexão sobre o assunto em questão podem prejudicar muito mais a aprendizagem, uma vez que essa realidade pode resultar na inibição da atuação do docente em sua aula ao perceber que seus discentes utilizam os dispositivos com mais frequência.

Se o professor supera essa barreira inicial, do medo, do senso de incapacidade e do receio de se deslocar de seu lugar que sempre lhe trouxe conforto, ele pode avançar em propostas pedagógicas que, ao menos, se aproximam da realidade de vida dos estudantes. Trocando experiência, trocando aprendizado, podendo aprender com eles, como sinaliza o Professor E, é possível, de fato, ir preenchendo as lacunas da formação e aumentando a autoconfiança do professor em lidar com TDIC na sala de aula.

5.2. A LÍNGUA INGLESA EM MINHAS PRÁTICAS

O último questionamento da entrevista narrativa se voltou para a compreensão da relação entre a língua inglesa e as tecnologias digitais de informação e comunicação. O intuito da pergunta era buscar perceber quais proximidades podiam existir entre esses dois pontos e de que maneira o docente lidava com as perspectivas das relações apresentadas por ele.

O Professor B afirmou que há uma estreita relação entre as TDIC e língua inglesa por esta ter o *status* de língua global (Crystal, 2003): “às vezes a gente pergunta de onde eles aprenderam certos tipos de vocabulário, eles dizem que é da tecnologia”. A ideia da aprendizagem contextualizada de língua inglesa com a realidade do aluno ainda é reforçada pelo professor ao nos dizer que utilização da tecnologia na sala de aula pode contribuir para que se crie o interesse e perceba a aplicabilidade na aprendizagem do idioma:

[...] trazer para a realidade do aluno o conteúdo porque o problema do ensino de língua inglesa é que eles [os estudantes] já dizem que não eles não utilizam o inglês, eles não falam inglês, eles moram em um país que não fala inglês, então pra que aprender inglês? Então você trazendo a tecnologia, você mostra o sentido de se aprender uma língua estrangeira, como que ela pode ajudar no cotidiano deles.

O exemplo citado pelo Professor B proporciona uma aprendizagem de LI contextualizada, pois traz para sala de aula uma realidade comum ao estudante (uso de dispositivos digitais) e apresenta situações reais em que a aquisição de um segundo idioma se mostra viável para situações de usabilidade. Apesar de revelar, em alguns momentos, que a situação da docência hoje em dia seja “bem complicada”, pois aponta que a não formação adequada para lidar com essa realidade pode resultar em despreparo e falta de segurança, o professor exemplifica nessa voz uma possibilidade de maior interesse por parte do estudante em aprender o idioma.

Essa perspectiva converge com Parâmetros Curriculares Nacionais de Línguas Estrangeiras (2006) ao destacarem a importância da inclusão de subsídios práticos que estejam atrelados aos letramentos, multiletramento e multimodalidade por meio das tecnologias digitais.

O Professor E destacou a língua inglesa presente nos videogames e jogos digitais e que contribuem na aprendizagem: “Eles dizem: ah, no videogame tem uma palavra assim, professora... [...] eu acho que facilita um pouco a questão da língua inglesa, da inserção das tecnologias dentro das aulas de língua inglesa por conta disso”. Todavia, salienta que o uso adequado das tecnologias na sala de aula de língua inglesa não possui um maior grau de importância em detrimento às outras, isto é, todas as disciplinas devem utilizar as TDIC de modo que contribua para aprendizagem.

Da voz do Professor D ecoam elementos que convergem com o Professor E, no que concerne à necessidade da inserção das tecnologias não somente nas aulas de língua inglesa, mas também em todas as outras disciplinas. Contudo, mesmo destacando que o uso apropriado de recursos digitais em sala torna as aulas mais dinâmicas e é benéfico para o aluno – “a língua inglesa tem aquela questão da oralidade e tudo mais e aí você torna as aulas mais dinâmicas” –, não há qualquer inferência que denote que esse tipo de postura é utilizado pelo docente. Há uma ênfase na promoção da oralidade caso esses recursos sejam utilizados, mas não há integração da perspectiva apresentada com algum tipo de atividade anteriormente realizada.

“Hoje com a internet, videogame, os alunos acabam se interessando muito mais pela língua inglesa o que antigamente. Eu percebo que os alunos têm acesso aos videogames, eles têm uma pronúncia mais correta, eles têm interesse, uma curiosidade muito além dos outros. Então, isso é positivo. Então o professor precisa se utilizar desses recursos para atrair ainda mais a atenção e curiosidade do aluno”. (Professor C).

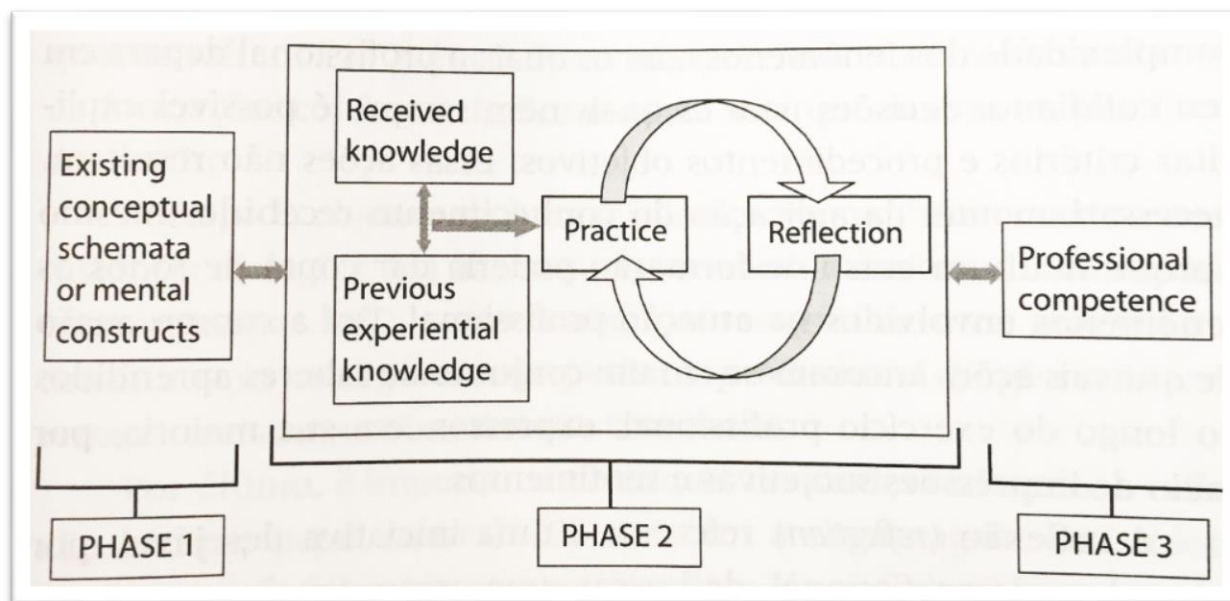
O Professor C também menciona o potencial da linguagem do videogame como um importante recurso para aprendizagem e, assim como o Professor D, destaca a oralidade como a habilidade que pode ser aprimorada caso esses recursos estejam presentes nas aulas de LI. Porém, não ficam explícitos os caminhos que podem ser percorridos com o uso do videogame e outras ferramentas em suas salas de aula.

Alguns entrevistados afirmam que as TDIC possuem a mesma importância para qualquer disciplina, enquanto outros destacam que há uma proximidade ainda maior com a língua inglesa por conta de o idioma predominantemente utilizado nos dispositivos digitais ser o inglês. Todos destacam a necessidade de inserção das tecnologias contemporâneas nas aulas de língua inglesa e o potencial dos recursos tecnológicos para a aprendizagem, contudo, há pouca associação dessas possibilidades com a prática pedagógica dos professores.

O processo formativo dos docentes entrevistados é ancorado, prioritariamente, na formação acadêmica, como explicitado anteriormente, e todos possuem licenciatura em Letras Língua Inglesa e Literaturas (alguns com dupla habilitação de Língua Inglesa e Língua Portuguesa), exceto o Professor D que afirma possuir formação em Letras Vernáculas e ainda destaca um grande empecilho, ao dizer: “A questão da prática em relação à língua inglesa, eu não tive formação em inglês e no momento eu trabalho com a disciplina por uma questão de complementação de carga horária”.

Historicamente, a língua inglesa no currículo da educação básica foi introduzida e dividida nas cargas horárias dos professores como uma disciplina de importância secundária, complementando então o quadro de “matérias” que devem ser lecionadas pelo professor. Dessa maneira, não é levada em consideração os processos formativos e/ou contato do docente com o idioma, pois, uma vez que a disciplina recebe esse *status*, é negligenciada a obrigatoriedade de competências e formações específicas na área.

Figura 5: Modelo de Formação Reflexiva de Wallace



Fonte: Wallace (1991) apud Donnini, Platero e Weigel (2010)

Tomando por base o Modelo de Formação Reflexiva criado por Wallace e explicitado por Donnini, Platero e Weigel (2010), podemos observar que há duas fases que correspondem à preparação para a prática/reflexão dentro do processo formativo: o conhecimento recebido (*received knowledge*) que se instaura no estudo sistemático de dados, fatos, teorias e conceitos tanto na formação inicial quanto na formação continuada; e o conhecimento experimentado (*experiential knowledge*) que se estabelece no aprender-na-ação e na reflexão.

Ao voltarmos para a voz do Professor D quando nos diz que “[...] no momento eu trabalho com a disciplina por uma questão de complementação de carga horária” e ainda nos informa que não possui formação inicial e/ou continuada para o ensino de língua inglesa, percebemos que o “conhecimento recebido” é descurado, afetando diretamente na sua prática pedagógica. No momento em que o docente não dispõe de subsídios teóricos e conhecimento de causa, isso resulta em uma dificuldade de preparação para ação e para reflexão de sua prática.

O Professor E, durante a entrevista, nos apresenta concepções que se entrelaçam entre o conhecimento recebido e o conhecimento experimentado: “Quando eu comecei a estagiar, eu vi um mundo de possibilidades dentro dessa área pra mim, eu comecei a buscar o conhecimento em relação à área”; “[...] nessa ida pra faculdade eu comecei a descobrir muitas coisas, a gente descobre muitas coisas, aprende muito

mais”; “[...] quando eu fiz vestibular, eu optei por língua inglesa [...] mas eu optei por língua inglesa por já gostar [...]. Então lá eu comecei a ver que eu queria ser professora de língua inglesa”; [...] dentro da faculdade eu fui ingressando nos projetos [...] e sempre buscando ver: é isso mesmo que eu quero?”; “Então, vamos trocar experiências, vamos trocar aprendizado, hoje eu posso falar que eu aprendo com eles sim [...]”.

É notório nas vozes do Professor E que os vários processos formativos pelos quais ele trilhou e vem trilhando permitiram que o conhecimento recebido e o conhecimento experimentado se entrecruzassem para resultar em uma prática/reflexiva que proporcionasse ao profissional o gosto pela profissão e as descobertas e imersão às novidades e às atualizações: “[...] eu não consigo mais me ver fazendo outra coisa”; “Hoje eu vejo que realmente é muito difícil [a docência], mas é uma profissão tão apaixonante que, como já falei, não consigo me ver fora dela”.

Essa imersão nos processos formativos descritos pelo Professor E permitiu que o mesmo estivesse receptivo às mudanças advindas com a popularização das TDIC. A percepção quanto às alterações que dizem respeito ao papel do professor, apesar de lhe terem gerado estranhamentos e dificuldades, *a priori*, não representaram uma acomodação que o forçasse a permanecer com os conceitos e práticas da profissão docente de outrora.

O Professor B, ao relatar sobre sua formação, inicia destacando a formação acadêmica, atentando para uma experiência que tem sido complicada porque não era nada do que ele esperava, justamente por não ter feito nenhum curso de língua inglesa e ter estudado apenas o “inglês de educação básica”. Vale ressaltar, com isso, que os percalços que assolam o ensino de LI no Brasil, os quais apresentamos anteriormente (a falta de investimentos estruturais e de laboratórios, principalmente nas escolas públicas; a pouca relevância que é dada para discussão e apropriação do ensino de inglês na escola), parecem ser reforçados pela voz do Professor B que só pôde “aperfeiçoar o inglês a partir do processo dentro da faculdade”, ou seja, a aprendizagem da LI na escola pública não lhe concedeu competências suficientes para que pudesse aprimorar a sua formação.

Além disso, podemos perceber que o conhecimento experimentado foi quem lhe forneceu subsídios significativos quanto ao manuseio com as TDIC: “[...] na formação

docente, não tem tanto trabalhar com a tecnologia não, o que a gente sabe é o que a gente sabe fora da universidade mesmo, não aprendendo dentro da universidade”. E destacou que: “[...] a prática docente mesmo é que a gente vai aprendendo e aperfeiçoando a cada turma que a gente vai trabalhando, em cada escola”. Na formação inicial acadêmica, pelas vozes do Professor E, o conhecimento recebido não pareceu ser tão influente tanto quanto o conhecimento experimentado em sua prática/reflexão docente.

Por fim, por caleidoscópios contemporâneos, pudemos perceber neste capítulo as concepções de formação docente baseadas, primordialmente, no ensino formal e institucionalizado. As TDIC ora perpassam por essas vias formativas como um suplemento ao uso técnico da transmissão de conteúdo, ora se integram, em esporadicidade, aos conceitos de mediação.

Nós, professores, conscientes da emergência na mudança de práticas, nos condicionamos, imperceptivelmente, à reprodução de discurso acerca da necessidade de pensarmos em tecnologias na sala de aula, postos os novos paradigmas que se fixam e desafixam ininterruptamente, típicos da nossa era digital, mas, na maioria dos casos, nos distanciamos da integralização desse discurso com o empirismo que é característico da profissão docente.

Vemo-nos desajustados às exigências para desempenharmos funções que outrora não se constituíam como papel do professor e andamos, muitas vezes, despercebidos com passos contrários a fluxos prolixos e inconstantes que configuram a era digital. Sendo imigrantes digitais ou não, em meio a nossas crises identitárias, temos percebido a urgência de uma “relegalização” da nossa função docente, função esta não mais desenhada por modelos e formas estanques que podiam ser copiados e reproduzidos.

Nós, professores de língua inglesa, além da instabilidade que se ancorou na profissão docente como um todo, ainda enfrentamos o desafio de ensinar frente à necessidade de uma ruptura aos desleixos criados quanto à aprendizagem de um segundo idioma em um país continental como o Brasil. Apesar da proximidade entre a língua inglesa e as tecnologias, há ainda o grande impasse do ensino prático e contextualizado de LI que dê conta das demandas de uso desse idioma em nosso país.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trajeto trilhado nesse trabalho condicionou para uma ampliação de perspectivas quanto a formas diferenciadas de uso das TDIC nas salas de aulas de língua inglesa, mas, acima de tudo, proporcionou o aguçamento da relação entre nossa prática reflexiva e sobre o aprofundamento acerca da pesquisa realizada em nosso próprio ambiente de trabalho.

A pesquisa qualitativa se aflorou intensivamente, pois, para além das características investigativas relatadas no decorrer da metodologia e das outras partes do trabalho, pudemos perceber elementos outros que se intensificaram, os quais não se instituíam, *a priori*, como os subsídios da pesquisa no que dizem respeito ao levantamento de dados, mas se fizeram de grande valia, visto que se tratavam das relações humanas ancoradas nas falas, nos gestos, nas reflexões e nas práticas dos professores cursistas. A pesquisa participante possibilitou o surgimento desses contributos que, diretamente, não foram descritos, mas que se fizeram de extrema relevância para os processos reflexivos e para realização das atividades de intervenção como um todo.

O processo investigativo que nasceu de dentro do campo de atuação do pesquisador permitiu sensibilidades que o aproximou de necessidades e inquietudes percebidas em observações e em produções escritas no decorrer da intervenção. O lugar do pesquisador do “estar na” e “estar com” propiciou-lhe uma imersão de uma maneira profunda, uma vez que não houve direcionamento apenas do olhar “para” o objetivo de estudo, tampouco a consolidação de uma relação hierárquica (pesquisador e pesquisados), mas principalmente o envolvimento primário com os aspectos práticos e reflexivos da pesquisa, o que resultou em relações diretas dos assuntos discutidos e das atividades realizadas com a realidade da sala de aula.

Os instrumentos para o levantamento de dados se mostraram eficazes ao possibilitarem caminhos, ou fizeram suscitar novos elementos de reflexão, que contribuíram para responder o problema desta pesquisa. O Diário de Bordo, a Ficha de Avaliação de OT, as discussões dos Fóruns de Discussões e as percepções oriundas da observação participante foram cruciais para organizarmos os processos da intervenção e aprimorarmos encontros posteriores, ou seja, não se constituíram somente como recursos que levantavam dados para análise, mas também como instrumentos que avaliavam o que necessitava de aprimoramento para as Oficinas

Temáticas seguintes. Nas Entrevistas Narrativas, temáticas enfatizadas como formação docente e tecnologias digitais de informação e comunicação se coadunaram e permitiram o surgimento das potencialidades e fragilidades arraigadas em cada discurso.

Com o questionamento dessa pesquisa, “qual(is) mudança(s) a aprendizagem colaborativa em rede pode proporcionar para a formação do professor de Língua Inglesa?”, pudemos constatar, por meio das falas, postagens e entrevistas com os professores/cursistas, que a ACR possibilita novos comportamentos e atitudes quanto ao uso das TDIC nas aulas de língua inglesa e faz suscitar novos pensamentos sobre a prática docente. Mudanças, então, que transcorrem desde a reflexão acerca da utilização das tecnologias nas aulas de língua inglesa até a concepção de docência na contemporaneidade, os desafios dessa profissão frente às tecnologias e os processos formativos que têm perpassado por essa realidade.

Dessa maneira, conseguimos atingir o objetivo geral que foi o de “analisar qual(is) mudança(s) a aprendizagem colaborativa em rede podia proporcionar na formação do professor de LI do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, da cidade de Serrolândia/BA”. Para tal, o primeiro objetivo específico, “descrever como o docente de língua inglesa percebia a sua prática pedagógica frente às tecnologias contemporâneas”, também foi alcançado, pois, por meio das discussões e reflexões que ocorriam nas OT e nos Fóruns de Discussão do AVA, pudemos constatar como os docentes lidavam com as TDIC em sua sala de aula. Esse processo não se deu somente no encontro presencial inicial, mas se instaurou durante as outras OT, bem como em outros momentos informais e no AVA.

A partir desse objetivo, foi possível perceber que a grande maioria dos professores/cursistas concebia as tecnologias como recursos para auxiliar sua prática docente, utilizando-os como aparatos que serviam para: projeção em aulas expositivas; para pesquisa principalmente na internet e assim possuir mais aprofundamento da temática que seria abordada; para substituição do livro didático etc, ou seja, não houve, em um primeiro momento, uma relação mais profunda entre as TDIC, a prática docente e a aprendizagem de língua inglesa.

Com o segundo objetivo específico, “identificar, através da aprendizagem colaborativa em rede, quais contributos as tecnologias digitais poderiam propiciar para a

(res)significação da formação docente”, adentramos na temática e intervenção do curso que se basilavam nos princípios da ACR. O conceito de “ressignificar” a formação docente aqui apresentado não parte da ideia de que as propostas discutidas substituiriam as concepções formativas que os professores/cursistas já possuíam, mas sim apresentariam possibilidades outras que pudessem instigar a reflexões direcionadas à formação docente na contemporaneidade. Com isso, logo no primeiro momento presencial, ao explicitar as teorias que embasavam a aprendizagem colaborativa em rede e experimentarmos algumas atividades sob esse princípio, percebemos que os professores/cursistas se encontravam em momentos de contemplação e reflexão, pois contrapunham os trabalhos realizados com a sua própria prática.

Esses momentos marcados por reflexão e autorreflexão conduziram a um empenho positivo gradativo à medida em que íamos nos inteirando de novas propostas e experimentando novas ideias tanto nos encontros presenciais quanto nas atividades propostas no ambiente virtual. As afirmativas dos professores/cursistas se intensificavam ao dizerem, de maneira cada vez mais frequente, que aquelas experiências estavam lhes servindo para que percebessem as tecnologias e abordagens de aprendizagem a partir de uma perspectiva mais condicente com a realidade da função do que é exigido do professor atualmente.

O último objetivo específico buscava “compreender de que modo a aprendizagem colaborativa em rede contribuía para a reflexão quanto à formação do professor de língua inglesa”. Durante os momentos presenciais, bem como os questionamentos que foram apresentados no AVA, buscamos instigar a reflexão para percebermos de que maneira as propostas de colaboração na aprendizagem estavam possibilitando a reflexão dos professores/cursistas quanto à sua prática.

Ao experimentarmos o uso de algum recurso e ao desenvolvermos trabalhos colaborativos que auxiliavam a aprendizagem, refletíamos como era possível desenvolver tais procedimentos em nossa própria sala de aula, posto que abríamos sempre leques de possibilidades para que as ações pudessem ser adaptadas para a realidade do trabalho docente de cada participante. Pudemos, continuamente, refletir como, nas aulas de língua inglesa, era possível trazer elementos que propiciassem o

uso das TDIC sob a perspectiva da produção do conhecimento e do protagonismo estudantil.

Dessa forma, a descoberta de novos caminhos para permitir a aprendizagem e novas maneiras de pensarmos as TDIC em nossa sala de aula nos levaram a pensar sobre outras possibilidades de aprender inglês e se havíamos ou temos recebido subsídios teórico-práticos em nossos processos formativos para lidar com essa realidade. Contudo, ficou claro, principalmente pelos discursos dos professores/cursistas, que tanto a formação inicial quanto a formação permanente ainda não têm dado conta de formar docentes que consigam desempenhar os inúmeros papéis exigidos atualmente com o surgimento das novas demandas da profissão.

Esta pesquisa se caracterizou como uma importante fonte de reflexão acerca da formação docente, da aprendizagem colaborativa em rede e das tecnologias digitais de informação e comunicação, uma vez que percebemos a importância em não somente pensarmos em cursos de capacitação esporádicos que tratem da temática de maneira estritamente teórica, mas também de refletirmos os caminhos pelos quais as etapas das formações inicial e permanente têm percorrido e como e onde estamos diante de tal realidade.

Esses *intakes* reflexivos serviram para despertar o interesse sobre novos caminhos de aprendizagem, além de desmistificar o uso das TDIC nas salas de aula de língua inglesa, permitindo outros pontos de partida (não somente o tradicional) para a realização de novas práticas. Além desse legado, pudemos produzir o *e-book* que se instaurou como produto concreto das construções colaborativas ocorridas no período de intervenção. Buscamos criar esse material para que retratasse a trajetória dos caminhos da intervenção, como também fornecesse construtos que auxiliassem na organização e coordenação da ACR, não somente para a língua inglesa, mas para professores de qualquer área, visto que as propostas são adaptáveis.

A maior dificuldade encontrada para a realização da pesquisa se deu por questões de impossibilidade de participação de alguns professores e da desistência de outros mesmo antes mesmo do início da intervenção. Para o pesquisador, em um primeiro momento, surgiu o pensamento de que a proposta do trabalho interventivo não despertou o interesse, uma que foi percebido, desde o primeiro encontro presencial, de maneira informal, os relatos dos professores de que estavam receosos em

participar, entendendo que o curso reproduziria modelos tradicionais de formação em que se apresenta a teoria, mas não faria quaisquer relações com a prática do professor. Com isso, o impasse logo foi superado, pois, mesmo com três desistências, todo o trabalho foi desenvolvido com grande empenho entre os cinco professores, o estudante e o pesquisador, resultando em produções importantes e atingindo os objetivos da pesquisa de um modo geral e os propostos por cada atividade realizada.

O processo interventivo propiciou a eclosão dos fundamentos do Movimento da Escola Nova que enfatiza o protagonismo estudantil e considera o contexto sociocultural das práticas educativas. Nesse contexto, os professores/cursistas não lidavam apenas com os aspectos teóricos discursivos, mas se colocavam no lugar estudante, experimentando, por meio das atividades propostas, as possibilidades de criação e produção construídas a partir das experiências coletivas. Os professores/cursistas tiveram a possibilidade de perceber de maneira direta a importância e o lugar do aluno em todo o trajeto de discussão e produção.

Dessa forma, assumindo o lugar do aluno e sendo instigados a pensar em maneiras diferenciadas de criação por meio da aprendizagem colaborativa em rede, todos os professores participantes eram convidados a experimentar. Essa perspectiva se conecta diretamente com as concepções piagetianas que são destacadas por Murani (2010), afirmando que o aluno deve ser instigado a experimentar ativamente, a reconstruir por si só e manipular o próprio produto de aprendizagem. Assim, os trabalhos partiam da incitabilidade individual e eram potencializados pela junção das habilidades por meio das interações entre os membros do grupo.

Toda essa dinâmica permitiu que os professores/cursistas percebessem o uso das tecnologias contemporâneas na sala de aula para além da funcionalidade instrumental, pois as utilizaram como ferramentas que ofereciam caminhos de descobertas que se intensificavam e enriqueciam os processos produtivos. Os participantes das atividades puderam se ocupar com a construção de coisas que lhes davam significados ao saberem que tinham a incumbência de criar um produto não simplesmente para exibição no final das Oficinas Temáticas, mas para potencializar a aprendizagem sobre os recursos utilizados. (Papert apud Fino, 2004)

Percebendo o êxito dos processos aplicados na intervenção e levando em conta a relevância positiva da aprendizagem colaborativa em rede para os processos

formativos do docente, a proposta de intervenção pretende se expandir para outros professores do município de Serrolândia de outras áreas do conhecimento e se estender por mais dois anos, atentando às exigências dos metrados profissionais e, mais especificamente, do Mestrado em Educação e Diversidade, do qual este trabalho está vinculado. Sendo assim, a extensão do trabalho interventivo pretende se estender nesses dois anos seguintes, subdividindo-se em quatro momentos específicos:

1º Momento: Planejamento com os professores/cursistas de Aplicação dos Trabalhos Colaborativos em suas respectivas salas de aula.

Essa etapa se constituirá do planejamento e elaboração das propostas de aplicação das oficinas que os professores/cursistas participaram durante a intervenção. Dessa maneira, adaptando à realidade da sua sala de aula, cada professor aplicará uma ou mais atividade e depois trará para socialização no período de avaliação. A função do pesquisador será a de articular os trabalhos.

2º Momento: Planejamento das OT.

Após a realização das atividades em sua própria sala de aula, os professores/cursistas, sob a coordenação do pesquisador, aplicarão as oficinas temáticas para outros docentes de qualquer área de conhecimento das redes de ensino municipal, estadual e particular que mostrarem interesse em participar do curso de aperfeiçoamento.

3º Momento: Planejamento com os professores/cursistas de Aplicação dos Trabalhos Colaborativos em suas respectivas salas de aula.

Depois da realização das OT na etapa anterior, planejaremos e elaboraremos as propostas de aplicação das oficinas para que os professores convidados aplicar em suas salas de aula, agora também sob a supervisão dos professores/cursistas que ministraram as oficinas. As ideias das propostas levarão em conta os trabalhos desenvolvidos nas oficinas temáticas, bem como a realidade de cada sala aula.

4º Momento: Elaboração do Relatório.

Nesse período, criaremos um Relatório que possa conter as impressões e relatos dos professores que participaram do projeto, a fim de registrar os itinerários trazidos por esses profissionais, considerando que, nessa etapa, não usaremos o AVA. Dessa maneira, o relatório servirá como um documento que trará as reflexões e pensamentos dos professores participantes. A formato da socialização das produções será organizada a partir da elaboração do Relatório, pois poderemos perceber o melhor caminho suscitado por meio das opiniões de todos os participantes.

Os quatro momentos apresentados se valem como uma proposição e não devemos tomar por base o caráter de obrigatoriedade em seguir à risca esse roteiro, pois temos de atentar para fatores externos que podem interferir algum processo apresentado e por isso necessite de adaptação e reorganização.

Por fim, essa pesquisa se mostrou satisfatória por termos alcançado os objetivos propostos e compreendido os trajetos possíveis para que ocorra a aprendizagem colaborativa em rede por meio das TDIC nas aulas de língua inglesa.

A TDIC, quando utilizadas de maneira coerente, podem se tornar significantes ferramentas na sala de aula. A ACR, como discutida e analisada em toda a pesquisa, serviu como o elo entre as tecnologias e a aprendizagem de língua inglesa. Ao tempo em que percebemos as mudanças sociais e buscamos outros caminhos que possibilitem uma melhor interpretação das nossas funções como docentes na era digital, encontramos por meio da aprendizagem colaborativa em rede extensas e diversificadas possibilidades de uso das tecnologias que, de fato, contribuirão para reafirmar o papel da escola como instituição de ensino importante e necessária.

Não excluimos, com isso, outros vieses que também podem contribuir para a resignificação do papel docente. Porém, constatamos que a ACR se coloca como uma alternativa frente ao modelo tradicional de ensino que exclui o uso pelos estudantes das TDIC em sala de aula e se ancora na mera transmissão e exposição de conteúdo. Apesar disso, a ACR, por si só, não garante o sucesso do desenvolvimento da atividade como um todo se não houver uma profunda relação do docente quanto à temática proposta, se a escola não fornecer recursos mínimos e ainda se os estudantes não se mostrarem interessados por motivos outros que os impedem de progredir.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzein. – Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acessado em: 03/05/2015.

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching**. – San Francisco: Longman, 2007.

CALEFFE, Luiz Gonzaga. MOREIRA, Herivelto. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisa**. – 2.ed. – Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CARVALHO, Jaciara de Sá. **Redes e comunidades: ensino-aprendizagem pela internet**. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

CASTELLS, Manuel. **Information technology, globalization and social development**. – Geneva, Switzerland: UNRISD, 1999.

CASTELLS, Manuel. **Materials for an exploratory theory of the network society**. *In: British Journal of Sociology*. Vol. 51 (January/March 2000) pp. 5-24.

CECÍLIO, Sálua. SANTOS, Jacqueline Florêncio. **Sociedade em rede, trabalho docente e sociabilidades contemporâneas**. *In: Formação e profissão docente em tempos digitais*. – Campinas, SP: Alínea, 2009.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. – São Paulo: Brasiliense, 1987.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. – New York: Cambridge University Press, 2003.

DILLENBOURG, P. SCHNEIDER, Daniel. SYNTETA, Paraskevi. **Virtual Learning Environments**. 3rd Hellenic Conference “Information & communication technologies in education. (pp. 3-18). Kastaniotis Editions: Greece:2002.

DILLENBOURG, P. (et. al.). **The evolution of research on collaborative learning**. *In: Learning in humans and machine: towards an interdisciplinary learning science*. (pp. 189-211). Oxford: Elsevier, 1995.

DILLENBOURG, P. **What do you mean by collaborative learning?**. *In: P. Dillenbourg (Ed) Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. (pp.1-19). Oxford: Elsevier, 1999.

DUBAR, C. **Para uma teoria sociológica da identidade**. *In A socialização*. – Porto, Porto, 1997.

DUARTE, Madalena Luzia Pereira. **À descoberta da escola nova de Faria de Vasconcelos**. – Universidade de Aveiro. 2010. Acessado em 07/05/2015. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/3608/1/4561.pdf>

DONINI, Livia. Platero, Luciana. Weigel, Adriana. **Ensino de língua inglesa.** – São Paulo: Cengage Learning, 2010.

DESGAGNÉ, Serge. **O conceito de pesquisa colaborativa:** a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Trad. Adir Luiz Ferreira e Margarete Vale Sousa. In: Revista Educação em Questão. – Natal, v. 29, n. 15. p. 7-35, maio/ago. 2007.

DUARTE, Madalena Luzia Pereira. **À descoberta da escola nova de Faria de Vasconcelos.** – Universidade de Aveiro. 2010. Acessado em 07/05/2015. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/3608/1/4561.pdf>

DONINI, Livia. Platero, Luciana. Weigel, Adriana. **Ensino de língua inglesa.** – São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ESTEVE, José M. **Mudanças sociais e função docente.** In: Profissão professor. – Porto: Porto Editora, 1995.

FORMAN, Ellice A. MCPHAIL, Jean. **Vygotskian perspective on children's collaborative problem-solving activities.** In: Contexts of learning: sociocultural dynamics in children' development. – New York: Oxford, 1993.

FINO, Carlos Nogueira. **Convergência entre a teoria de Vygotsky e o construtivismo/construcionismo.** Disponível em: <http://www3.uma.pt/carlosfino/Documentos/Draft_Convergencia_Vygotsky_construtivismo_construcionismo.pdf>. Acessado em 07 de maio de 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro, GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** – São Paulo: Cortez, 2011.

GABARRÓN, L. R; LANDA, L. H. **O que é pesquisa participante?** In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). Pesquisa participante: a partilha do saber. Aparecida: Idéias & Letras, 2006. p. 171-199.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade.** Trad. Plínio Dentzein. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

HALL, Stuart. **Quem precisa de identidade?.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. – São Paulo: Vozes, 2005.

IRALA, Esrom Adriano F. TORRES, Patrícia Lupion. **Aprendizagem Colaborativa: teoria e prática.** Em: http://www.agrinho.com.br/site/wp-content/uploads/2014/09/2_03_Aprendizagem-colaborativa.pdf. Acessado em: 22 de abril de 2015.

IVIC, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky.** – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e tempo docente.** – Campinas, SP: Papyrus, 2013.

LENGEL, James G. **Education 3.0: seven steps to better schools.** – New York: Columbia University, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** – São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, Márcio Roberto de. **Construcionismo de Papert e ensino-aprendizagem de programação de computadores no ensino superior.** Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao1.pdf>. Acessado em 05 de maio de 2015.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo, formação em ato?** – Salvador: Editus – UESC, 2011.

MARTINS, M. L. **O poder das imagens e as imagens do poder.** *In: A Tirania da Imagem, Cadernos do ISTA, nº 15, (pp.127-134).* Lisboa: Instituto São Tomás de Aquino, 2003.

MUNARI, Alberto. **Jean Piaget;** tradução e organização: Daniele Saheb. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

NOVAES, Telma Fernandes de. **Identidade: as diversas faces em uma sociedade em rede.** Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=16200. Acessado em 05 de maio de 2015.

NOVOA, António. **Mudanças sociais e função docente.** *In: Profissão professor.* – Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Fabiane Lopes de. SIEVERT, Genaldo Luis. **Mediação como fator de integração.** O professor imigrante digital frente ao aluno nativo digital e a importância meditática: uma reflexão. *In: Redes e mídias sociais.* – 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2015.

ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

PANITZ, Ted. **A definition of collaborative vs cooperative learning.** Em: http://colccti.colfinder.org/sites/default/files/a_definition_of_collaborative_vs_cooperative_learning.pdf. Acessado em 01 de outubro de 2014.

PAPERT, Seymour. **Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas.** – New York: Basic Books, Inc., Publishers, 1980.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática.** Trad. Sandra Costa. – Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL. – Brasil: Ministério da Educação/SEF, 1998.

PEIXOTO, Joana. **Tecnologia na educação: uma questão de transformação ou formação?.** *In: Formação e profissão docente em tempos digitais.* – Campinas, SP: Alínea, 2009.

PRENSKY, Marc. **Digital natives, digital immigrants.** *In*: On the horizon, University Press: Vol. 9, n. 5, outubro: 2001.

ROSCELLE, J. & TEASLEY S.D. (1995) **The construction of shared knowledge in collaborative problem solving.** *In*: C.E. O'Malley (Ed), Computer-Supported Collaborative Learning. Berlin: Springer-Verlag. <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/cscl.pdf>.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens Líquidas na era da mobilidade.** São Paulo: Paulus, 2007.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia.** Trad. Rubens Figueiredo. – São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SCHÜTZE, Fritz. **Biography analysis on the empirical base of autobiographical narratives:** how to analyse autobiographical narrative interviews. Em: <http://www.uni-magdeburg.de/zsm/projekt/biographical/1/B2.1.pdf>. Acessado em: 28/11/2014.

VALENTE, Armando José (org.). **Computadores e conhecimento:** repensando a educação. 2. ed. – Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1998.

WACHOWICZ, Lílian Anna (2001). **A dialética na pesquisa em educação.** *Revista Diálogo Educacional*, v.2 - n.3, 171-181.

WEISZ, Tema. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem.** – São Paulo: Ática, 2010.

WESTBROOK, Robert B. **John Dewey.** – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

WOORDWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.** *In*: Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais. 10. ed. – Petrópolis: Vozes, 2011.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



PERGUNTAS NORTEADORAS DAS ENTREVISTAS NARRATIVAS

Ao trazer para o ambiente de pesquisa questões de formação docente, é fundamental levar em consideração a importância da escuta sobre a realidade de atuação desses profissionais da educação, como se instauram nos ambientes diversificados de aprendizagem e como estes sujeitos se sentem, sabendo que fazem parte dos espaços de ensino, comunicação e informação fundamentados pelas tecnologias contemporâneas. Dessa maneira, utilizaremos as Entrevistas Narrativas através do roteiro abaixo para buscarmos elementos que contribuam para responder o problema levantado na pesquisa:

- 1. Relate como se deu seu processo de formação docente;**
- 2. Como você considera a função de professor na atualidade?**
- 3. Diante dos grandes avanços das tecnologias digitais que se fazem presentes nos mais diversos espaços. Como você percebe os impactos das tecnologias com a sua formação?**
- 4. Quais as possíveis mudanças no papel do professor diante do contexto da popularização das tecnologias digitais?**
- 5. De forma mais específica, como você compreende a relação entre o ensino de língua inglesa e as tecnologias digitais?**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



DIÁRIO DE BORDO DIGITAL E PERGUNTAS NORTEADORAS
 (Disponível do AVA do Curso)

2015.1-POSMEST-ACR: Di x

www.ava5.uneb.br/mod/journal/view.php?id=21934

Universidade do Estado da Bahia
Ambiente Virtual de Aprendizagem

Atualizar perfil Sair

Portal UNEB Campus Virtual

Terca 16 Junho 2015

AVA ► 2015.1-POSMEST-ACR ► Diários ► Diário de Bordo

Atualizar Diário

Ver todas as anotações no diário

Aqui é seu espaço para refletir sobre o impacto que este curso tem tido para você e para sua formação, enquanto educador de língua inglesa.

Para fomentar a sua reflexão, sugerimos algumas perguntas norteadores abaixo, mas fique à vontade para expressar o que achar necessário, ao menos uma vez por semana:

- 1) Algo, nesse processo de formação, tem me feito parar para refletir sobre minha prática docente?
- 2) Tenho conseguido perceber se há ou não necessidade de mudança na minha percepção quanto ao uso das tecnologias digitais em sala de aula?
- 3) Onde e como me encontro, enquanto docente, diante das atividades apresentadas?

Boa reflexão,
Rodrigo Reis

Você ainda não iniciou este diário

Você acessou como Prof. RODRIGO DOS REIS NUNES (Sair)

UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

POR 17:29
PTB2 16/06/2015



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



FICHA DE AVALIAÇÃO DE OFICINA TEMÁTICA
 (Disponível do AVA do Curso)

Oficina Temática: A Imagem x Formação Docente na Era x

https://docs.google.com/forms/d/14Eaa5upcACNkiUuSFeNO6klDMwwkrB7MI_LAHWDybhg/viewform

Edit this form

Oficina Temática: A Imagem Digital e seus caminhos de apropriação da informação

Esta Ficha de Avaliação deverá ser respondida após a participação na Oficina Temática da semana. É muito importante que você responda todas as questões.

O que você achou da Oficina Temática de hoje?

Péssima
 Ruim
 Boa
 Ótima
 Excelente

Você já utilizava em sua sala de aula os recursos apresentados na Oficina Temática?

Sim
 Não

Houve relação do(s) recurso(s) tecnológico(s) utilizado(s) com o aprendizado de Língua Inglesa?

Sim
 Não
 Em parte

Algum tipo de atividade realizada na Oficina Temática fez você refletir sobre sua prática docente? Comente.

Algum tipo de atividade realizada na Oficina Temática fez você refletir sobre sua função enquanto professor? Comente.

Você acha possível a aplicação e/ou adaptação das atividades trabalhadas na Oficina Temática para a realidade de sua sala de aula? Comente.

A partir das atividades assimiladas nas Oficinas Temáticas, você se acha apto para executá-las em sua sala de aula? Comente.

Português (Brasil)
 Teclado Português (Brasil ABNT2)
 Para alternar os métodos de entrada, pressione a tecla Windows+Espaço.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa sobre **Aprendizagem colaborativa em rede: metamorfoses na formação e na identidade docentes**. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM REDE: METAMORFOSES NA FORMAÇÃO E NA IDENTIDADE DOCENTES

OBJETIVOS:

GERAL

Analisar de que maneira as tecnologias contemporâneas podem influenciar na (res)significação da identidade e formação do professor de LI do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, da cidade de Serrolândia/BA, através da aprendizagem colaborativa em rede.

ESPECÍFICOS

- Descrever como o docente de língua de língua inglesa percebe a sua prática pedagógica frente às tecnologias contemporâneas;
- Identificar, através da aprendizagem colaborativa em rede, quais contributos as TIC podem propiciar para a (res)significação da formação e identidade docente;
- Compreender de que modo a aprendizagem colaborativa em rede contribui para a (res)significação da identidade do professor de língua inglesa;
- Elaborar um *e-book* composto das produções e propostas pedagógicas que contenha elementos discutidos e organizados nas Oficinas Temáticas.

ESPAÇO: Colégio Estadual de Serrolândia, situado no centro de Serrolândia/BA.

SUJEITOS: Docentes efetivos de língua inglesa do município de Serrolândia de escola pública.

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Ambientação ao processo de pesquisa - Observação participante para o conhecimento da vivência dos colaboradores da pesquisa; Oficinas Temáticas.

Fase II – Pesquisa-formação – Entrevistas narrativas e produção de texto reflexivo no ambiente virtual de aprendizagem como instrumento que permitirá aos envolvidos uma reflexão sobre sua trajetória profissional como docente e os processos de formação e transformação identitárias que os envolvem.

I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

II. A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá as narrativas de vida e da formação dos professores sujeitos da pesquisa. Porém, mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde.

III. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

- Possíveis colaborações à construção de material didático-pedagógico de língua inglesa por meio das tecnologias contemporâneas;
- Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre ensino de língua inglesa;
- Contribuição e fomentação nas discussões sobre identidade de formação docente no âmbito local.
- Produção de revisão de literatura, enquanto espaço-tempo de formação do pesquisador e dos colaboradores;
- Construção de um e-book para socialização das propostas discutidas nas oficinas temáticas e no ambiente virtual de aprendizagem.

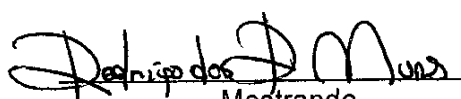
III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

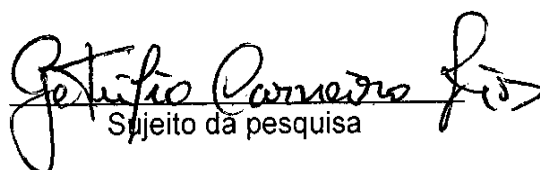
- A pesquisa será desenvolvida no período de julho de 2015 a julho de 2016, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até outubro de 2016;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV. Contato dos pesquisadores

- Rodrigo dos Reis Nunes; Rua Clementino Ferreira da Silva, nº 7, centro, CEP: 44710-000, Serrolândia/Ba, 74 9966-5170 (Mestrando responsável pela pesquisa)
- Ricardo José Rocha Amorim; Rua Charles Chaplin, nº 50, Pedra do Bode, Condomínio Portal das Águas – Petrolina-Bahia, CEP: 56332-440, Fone (87) 8808-3186 (Orientador)

Serrolândia (BA), 20 de agosto de 2015.


Mestrando
Coordenador da Pesquisa


Sujeito da pesquisa



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa sobre **Aprendizagem colaborativa em rede: metamorfoses na formação e na identidade docentes**. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM REDE: METAMORFOSES NA FORMAÇÃO E NA IDENTIDADE DOCENTES

OBJETIVOS:

GERAL

Analisar de que maneira as tecnologias contemporâneas podem influenciar na (res)significação da identidade e formação do professor de LI do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, da cidade de Serrolândia/BA, através da aprendizagem colaborativa em rede.

ESPECÍFICOS

- Descrever como o docente de língua de língua inglesa percebe a sua prática pedagógica frente às tecnologias contemporâneas;
- Identificar, através da aprendizagem colaborativa em rede, quais contributos as TIC podem propiciar para a (res)significação da formação e identidade docente;
- Compreender de que modo a aprendizagem colaborativa em rede contribui para a (res)significação da identidade do professor de língua inglesa;
- Elaborar um *e-book* composto das produções e propostas pedagógicas que contenha elementos discutidos e organizados nas Oficinas Temáticas.

ESPAÇO: Colégio Estadual de Serrolândia, situado no centro de Serrolândia/BA.

SUJEITOS: Docentes efetivos de língua inglesa do município de Serrolândia de escola pública.

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Ambientação ao processo de pesquisa - Observação participante para o conhecimento da vivência dos colaboradores da pesquisa; Oficinas Temáticas.

Fase II – Pesquisa-formação – Entrevistas narrativas e produção de texto reflexivo no ambiente virtual de aprendizagem como instrumento que permitirá aos envolvidos uma reflexão sobre sua trajetória profissional como docente e os processos de formação e transformação identitárias que os envolvem

I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

II. A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá as narrativas de vida e da formação dos professores sujeitos da pesquisa. Porém, mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde.

III. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

- Possíveis colaborações à construção de material didático-pedagógico de língua inglesa por meio das tecnologias contemporâneas;
- Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre ensino de língua inglesa;
- Contribuição e fomentação nas discussões sobre identidade de formação docente no âmbito local.
- Produção de revisão de literatura, enquanto espaço-tempo de formação do pesquisador e dos colaboradores;
- Construção de um e-book para socialização das propostas discutidas nas oficinas temáticas e no ambiente virtual de aprendizagem.

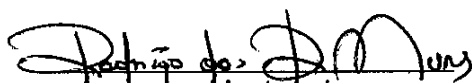
III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

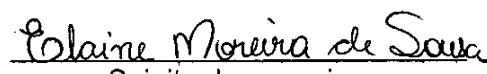
- A pesquisa será desenvolvida no período de julho de 2015 a julho de 2016, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até outubro de 2016;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV. Contato dos pesquisadores

- Rodrigo dos Reis Nunes; Rua Clementino Ferreira da Silva, nº 7, centro, CEP: 44710-000, Serrolândia/Ba, 74 9966-5170 (Mestrando responsável pela pesquisa)
- Ricardo José Rocha Amorim; Rua Charles Chaplim, nº 50, Pedra do Bode, Condomínio Portal das Águas – Petrolina-Bahia, CEP: 56332-440, Fone (87) 8808-3186 (Orientador)

Serrolândia (BA), 20 de agosto de 2015.


Mestrando
Coordenador da Pesquisa


Sujeito da pesquisa



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa sobre **Aprendizagem colaborativa em rede: metamorfoses na formação e na identidade docentes**. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM REDE: METAMORFOSES NA FORMAÇÃO E NA IDENTIDADE DOCENTES

OBJETIVOS:

GERAL

Analisar de que maneira as tecnologias contemporâneas podem influenciar na (res)significação da identidade e formação do professor de LI do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, da cidade de Serrolândia/BA, através da aprendizagem colaborativa em rede.

ESPECÍFICOS

- Descrever como o docente de língua de língua inglesa percebe a sua prática pedagógica frente às tecnologias contemporâneas;
- Identificar, através da aprendizagem colaborativa em rede, quais contributos as TIC podem propiciar para a (res)significação da formação e identidade docente;
- Compreender de que modo a aprendizagem colaborativa em rede contribui para a (res)significação da identidade do professor de língua inglesa;
- Elaborar um *e-book* composto das produções e propostas pedagógicas que contenha elementos discutidos e organizados nas Oficinas Temáticas.

ESPAÇO: Colégio Estadual de Serrolândia, situado no centro de Serrolândia/BA.

SUJEITOS: Docentes efetivos de língua inglesa do município de Serrolândia de escola pública.

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Ambientação ao processo de pesquisa - Observação participante para o conhecimento da vivência dos colaboradores da pesquisa; Oficinas Temáticas.

Fase II – Pesquisa-formação – Entrevistas narrativas e produção de texto reflexivo no ambiente virtual de aprendizagem como instrumento que permitirá aos envolvidos uma reflexão sobre sua trajetória profissional como docente e os processos de formação e transformação identitárias que os envolvem

I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

II. A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá as narrativas de vida e da formação dos professores sujeitos da pesquisa. Porém, mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde.

III. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

- Possíveis colaborações à construção de material didático-pedagógico de língua inglesa por meio das tecnologias contemporâneas;
- Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre ensino de língua inglesa;
- Contribuição e fomentação nas discussões sobre identidade de formação docente no âmbito local.
- Produção de revisão de literatura, enquanto espaço-tempo de formação do pesquisador e dos colaboradores;
- Construção de um e-book para socialização das propostas discutidas nas oficinas temáticas e no ambiente virtual de aprendizagem.

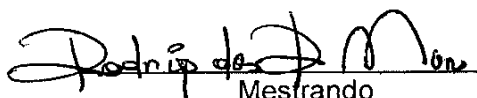
III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

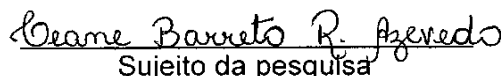
- A pesquisa será desenvolvida no período de julho de 2015 a julho de 2016, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até outubro de 2016;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV. Contato dos pesquisadores

- Rodrigo dos Reis Nunes; Rua Clementino Ferreira da Silva, nº 7, centro, CEP: 44710-000, Serrolândia/Ba, 74 9966-5170 (Mestrando responsável pela pesquisa)
- Ricardo José Rocha Amorim; Rua Charles Chaplin, nº 50, Pedra do Bode, Condomínio Portal das Águas – Petrolina-Bahia, CEP: 56332-440, Fone (87) 8808-3186 (Orientador)

Serrolândia (BA), 20 de agosto de 2015.


Mestrando
Coordenador da Pesquisa


Sujeito da pesquisa



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa sobre **Aprendizagem colaborativa em rede: metamorfoses na formação e na identidade docentes**. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM REDE: METAMORFOSES NA FORMAÇÃO E NA IDENTIDADE DOCENTES

OBJETIVOS:

GERAL

Analisar de que maneira as tecnologias contemporâneas podem influenciar na (res)significação da identidade e formação do professor de LI do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, da cidade de Serrolândia/BA, através da aprendizagem colaborativa em rede.

ESPECÍFICOS

- Descrever como o docente de língua de língua inglesa percebe a sua prática pedagógica frente às tecnologias contemporâneas;
- Identificar, através da aprendizagem colaborativa em rede, quais contributos as TIC podem propiciar para a (res)significação da formação e identidade docente;
- Compreender de que modo a aprendizagem colaborativa em rede contribui para a (res)significação da identidade do professor de língua inglesa;
- Elaborar um *e-book* composto das produções e propostas pedagógicas que contenha elementos discutidos e organizados nas Oficinas Temáticas.

ESPAÇO: Colégio Estadual de Serrolândia, situado no centro de Serrolândia/BA.

SUJEITOS: Docentes efetivos de língua inglesa do município de Serrolândia de escola pública.

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Ambientação ao processo de pesquisa - Observação participante para o conhecimento da vivência dos colaboradores da pesquisa; Oficinas Temáticas.

Fase II – Pesquisa-formação – Entrevistas narrativas e produção de texto reflexivo no ambiente virtual de aprendizagem como instrumento que permitirá aos envolvidos uma reflexão sobre sua trajetória profissional como docente e os processos de formação e transformação identitárias que os envolvem

I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

II. A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá as narrativas de vida e da formação dos professores sujeitos da pesquisa. Porém, mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde.

III. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

- Possíveis colaborações à construção de material didático-pedagógico de língua inglesa por meio das tecnologias contemporâneas;
- Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre ensino de língua inglesa;
- Contribuição e fomentação nas discussões sobre identidade de formação docente no âmbito local.
- Produção de revisão de literatura, enquanto espaço-tempo de formação do pesquisador e dos colaboradores;
- Construção de um e-book para socialização das propostas discutidas nas oficinas temáticas e no ambiente virtual de aprendizagem.

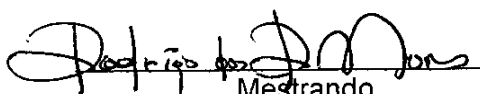
III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

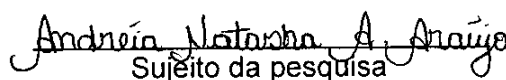
- A pesquisa será desenvolvida no período de julho de 2015 a julho de 2016, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até outubro de 2016;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV. Contato dos pesquisadores

- Rodrigo dos Reis Nunes; Rua Clementino Ferreira da Silva, nº 7, centro, CEP: 44710-000, Serrolândia/Ba, 74 9966-5170 (Mestrando responsável pela pesquisa)
- Ricardo José Rocha Amorim; Rua Charles Chaplim, nº 50, Pedra do Bode, Condomínio Portal das Águas – Petrolina-Bahia, CEP: 56332-440, Fone (87) 8808-3186 (Orientador)

Serrolândia (BA), 20 de agosto de 2015.


Mestrando
Coordenador da Pesquisa


Sujeito da pesquisa



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa sobre **Aprendizagem colaborativa em rede: metamorfoses na formação e na identidade docentes**. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM REDE: METAMORFOSES NA FORMAÇÃO E NA IDENTIDADE DOCENTES

OBJETIVOS:

GERAL

Analisar de que maneira as tecnologias contemporâneas podem influenciar na (res)significação da identidade e formação do professor de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, da cidade de Serrolândia/BA, através da aprendizagem colaborativa em rede.

ESPECÍFICOS

- Descrever como o docente de língua de língua inglesa percebe a sua prática pedagógica frente às tecnologias contemporâneas;
- Identificar, através da aprendizagem colaborativa em rede, quais contributos as TIC podem propiciar para a (res)significação da formação e identidade docente;
- Compreender de que modo a aprendizagem colaborativa em rede contribui para a (res)significação da identidade do professor de língua inglesa;
- Elaborar um *e-book* composto das produções e propostas pedagógicas que contenha elementos discutidos e organizados nas Oficinas Temáticas.

ESPAÇO: Colégio Estadual de Serrolândia, situado no centro de Serrolândia/BA.

SUJEITOS: Docentes efetivos de língua inglesa do município de Serrolândia de escola pública.

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Ambientação ao processo de pesquisa - Observação participante para o conhecimento da vivência dos colaboradores da pesquisa; Oficinas Temáticas.

Fase II – Pesquisa-formação – Entrevistas narrativas e produção de texto reflexivo no ambiente virtual de aprendizagem como instrumento que permitirá aos envolvidos uma reflexão sobre sua trajetória profissional como docente e os processos de formação e transformação identitárias que os envolvem

I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

II. A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá as narrativas de vida e da formação dos professores sujeitos da pesquisa. Porém, mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde.

III. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

- Possíveis colaborações à construção de material didático-pedagógico de língua inglesa por meio das tecnologias contemporâneas;
- Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre ensino de língua inglesa;
- Contribuição e fomentação nas discussões sobre identidade de formação docente no âmbito local.
- Produção de revisão de literatura, enquanto espaço-tempo de formação do pesquisador e dos colaboradores;
- Construção de um e-book para socialização das propostas discutidas nas oficinas temáticas e no ambiente virtual de aprendizagem.


III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

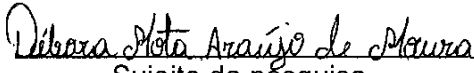
- A pesquisa será desenvolvida no período de julho de 2015 a julho de 2016, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até outubro de 2016;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV. Contato dos pesquisadores

- Rodrigo dos Reis Nunes; Rua Clementino Ferreira da Silva, nº 7, centro, CEP: 44710-000, Serrolândia/Ba, 74 9966-5170 (Mestrando responsável pela pesquisa)
- Ricardo José Rocha Amorim; Rua Charles Chaplin, nº 50, Pedra do Bode, Condomínio Portal das Águas – Petrolina-Bahia, CEP: 56332-440, Fone (87) 8808-3186 (Orientador)

Serrolândia (BA), 20 de agosto de 2015.


Mestrando
Coordenador da Pesquisa


Sujeito da pesquisa



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, da pesquisa sobre **Aprendizagem colaborativa em rede: metamorfoses na formação e na identidade docentes**. Apresento as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO: APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM REDE: METAMORFOSES NA FORMAÇÃO E NA IDENTIDADE DOCENTES

OBJETIVOS:

GERAL

Analisar de que maneira as tecnologias contemporâneas podem influenciar na (res)significação da identidade e formação do professor de LI do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, da cidade de Serrolândia/BA, através da aprendizagem colaborativa em rede.

ESPECÍFICOS

- Descrever como o docente de língua de língua inglesa percebe a sua prática pedagógica frente às tecnologias contemporâneas;
- Identificar, através da aprendizagem colaborativa em rede, quais contributos as TIC podem propiciar para a (res)significação da formação e identidade docente;
- Compreender de que modo a aprendizagem colaborativa em rede contribui para a (res)significação da identidade do professor de língua inglesa;
- Elaborar um *e-book* composto das produções e propostas pedagógicas que contenha elementos discutidos e organizados nas Oficinas Temáticas.

ESPAÇO: Colégio Estadual de Serrolândia, situado no centro de Serrolândia/BA.

SUJEITOS: Docentes efetivos de língua inglesa do município de Serrolândia de escola pública.

FASES DA PESQUISA:

Fase I – Ambientação ao processo de pesquisa - Observação participante para o conhecimento da vivência dos colaboradores da pesquisa; Oficinas Temáticas.

Fase II – Pesquisa-formação – Entrevistas narrativas e produção de texto reflexivo no ambiente virtual de aprendizagem como instrumento que permitirá aos envolvidos uma reflexão sobre sua trajetória profissional como docente e os processos de formação e transformação identitárias que os envolvem

I. Especificação dos riscos, prejuízos, desconforto, lesões que podem ser provocados pela pesquisa:

II. A pesquisa prevê possíveis riscos aos seus participantes, uma vez que colherá as narrativas de vida e da formação dos professores sujeitos da pesquisa. Porém, mesmo considerando que não há confidencialidade total em torno das suas narrativas, vamos manter o sigilo de suas identidades, substituindo os seus nomes por fictícios quando da elaboração dos resultados e publicização, conforme orientação da Resolução 196/96 Conselho Nacional de Saúde.

III. Descrição dos benefícios decorrentes da participação na pesquisa:

- Possíveis colaborações à construção de material didático-pedagógico de língua inglesa por meio das tecnologias contemporâneas;
- Fortalecimento do conhecimento acadêmico e científico no campo dos estudos sobre ensino de língua inglesa;
- Contribuição e fomentação nas discussões sobre identidade de formação docente no âmbito local.
- Produção de revisão de literatura, enquanto espaço-tempo de formação do pesquisador e dos colaboradores;
- Construção de um e-book para socialização das propostas discutidas nas oficinas temáticas e no ambiente virtual de aprendizagem.

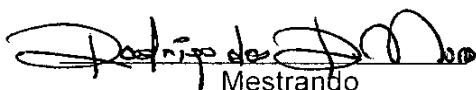
III. Esclarecimento sobre participação na pesquisa

- A pesquisa será desenvolvida no período de julho de 2015 a julho de 2016, podendo ser encerrada antes desse período, bem como poderá ser prorrogada até outubro de 2016;
- Não haverá nenhum tipo de pagamento ou gratificação financeira aos participantes;
- Em todas as fases da pesquisa, o pesquisador se deslocará em direção ao local onde o sujeito da pesquisa se encontra, não gerando dessa maneira nenhum gasto financeiro e/ou prejuízo para o participante;
- Os sujeitos da pesquisa poderão a qualquer momento retirar o consentimento dado para a realização desta pesquisa e publicização das informações.

IV. Contato dos pesquisadores

- Rodrigo dos Reis Nunes; Rua Clementino Ferreira da Silva, nº 7, centro, CEP: 44710-000, Serrolândia/Ba, 74 9966-5170 (Mestrando responsável pela pesquisa)
- Ricardo José Rocha Amorim; Rua Charles Chaplin, nº 50, Pedra do Bode, Condomínio Portal das Águas – Petrolina-Bahia, CEP: 56332-440, Fone (87) 8808-3186 (Orientador)

Serrolândia (BA), 20 de outubro de 2015.


Mestrando

Coordenador da Pesquisa


Responsável pelo Sujeito da pesquisa



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH IV – JACOBINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE – PPED
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - MPED



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARTICIPAÇÃO DE MENOR

Pelo presente termo eu, Meirilueia Rodrigues de Silva,
brasileiro(a), solteira, Maior, residente
Rua Amado Barberino, Serrolândia-Ba,
RG 16754497 75 SSP/BA, CPF 675251645 68, autorizo a participação
voluntária do meu filho Kaiky Rodrigues de Silva Nunes,
do qual sou responsável, como colaborador na pesquisa Aprendizagem Colaborativa em
Rede: Metamorfoses na Formação Docente, concedidos durante o período de realização,
ao professo Rodrigo dos Reis Nunes, RG 0736724400, CPF 004.155.015-39, participante
do curso de Mestrado, do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade –
PPED, na Universidade Estadual da Bahia – UNEB, usá-la integralmente ou em partes,
conforme orientação da Resolução 466/12 Conselho Nacional de Saúde, desde a presente
data até o período de 5 (cinco) anos, caso queira utilizá-la após esse período devo ser
consultado e novamente autorizá-lo. Da mesma forma, autorizo o uso do texto final que
está sob a guarda do professoro Rodrigo dos Reis Nunes, podendo disseminá-lo em
espaços acadêmicos, encontros científicos e/ou atividades decorrentes deste estudo.
Abdicando de direitos meus e de meus descendentes, subscrevo a presente autorização.

Jacobina/BA, 20 de out de 2015.

Meirilueia R. de Silva
Sujeito da pesquisa/responsável



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - PPED



DECLARAÇÃO CONCORDANCIA COM O DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Eu, Ricardo José Rocha Amorim, pesquisador responsável pelo projeto de título **Aprendizagem colaborativa em rede: metamorfoses na formação e na identidade docentes**, declaro estar ciente do compromisso firmado com a orientação de Rodrigo dos Reis Nunes, discente do curso de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, modalidade **Mestrado Profissional**, vinculado ao Departamento de Ciências Humanas, Campus IV Jacobina, da Universidade do Estado da Bahia.

Jacobina, 13 de Abril de 2015.

Assinatura do pesquisador
Orientador

Assinatura do orientando



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

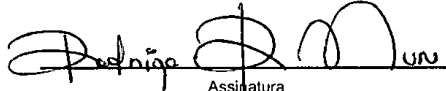
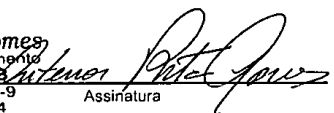
Eu, Antenor Rita Gomes, matrícula nº 74.357.561-9, **Diretor do Departamento/Campus IV Jacobina**, da Universidade do Estado da Bahia, estou ciente e autorizo o (a) pesquisador (a) Rodrigo dos Reis Nunes a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **Aprendizagem colaborativa em rede: metamorfoses na formação e na identidade docentes**, o qual será executado em consonância com as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 196/96 alterada pela Resolução 466/12. Declaro estar ciente de que a instituição proponente é co-responsável pela atividade de pesquisa proposta e executada pelos seus pesquisadores e dispõe da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos sujeitos de pesquisa.

Jacobina/BA, 13 de abril de 2015

Antenor Rita Gomes
Port. 1811/2014
Diretor do Departamento DCH/IV – UNEB – JACOBINA/BA



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: Aprendizagem colaborativa em rede: metamorfoses na formação e na identidade docentes		2. Número de Participantes da Pesquisa: 8	
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Educação			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: RODRIGO DOS REIS NUNES			
6. CPF: 004.155.015-39		7. Endereço (Rua, n.º): RUA CLEMENTINO FERREIRA DA SILVA TANGARÁ CASA SERROLANDIA BAHIA 44710000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: (74) 9966-5170	10. Outro Telefone:
		11. Email: rodrigoserrolandia@hotmail.com	
12. Cargo:			
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>22, 04, 2015</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
13. Nome: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA		14. CNPJ: 14.485.841/0022-75	
15. Unidade/Orgão:			
16. Telefone: (07) 3281-6155		17. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>ANTENOR RITA GOMES</u>		CPF: <u>065.555.598-61</u>	
Cargo/Função: <u>DIRETOR</u>			
Data: <u>22, 04, 2015</u>		<p>Antenor Rita Gomes Diretor de Departamento DCH/IV - UNESB Mat. 74.357.561-9 Port. 1847/2014</p>  Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - PPED



TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Eu, **Rodrigo dos Reis Nunes**, declaro estar ciente das normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto **Aprendizagem colaborativa em rede: metamorfoses na formação e na identidade docentes**, sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde, respeitando a autonomia do indivíduo, a beneficência, a não maleficência, a justiça e equidade. Garantindo assim o zelo das informações e o total respeito aos indivíduos pesquisados. Ainda, nestes termos, assumo o compromisso de:

- Apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética (CEP) da Universidade do Estado da Bahia;
- Tornar os resultados desta pesquisa públicos, sejam eles favoráveis ou não;
- Comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa em forma de relatório, comunicação protocolada ou alterações encaminhadas via Plataforma Brasil.
- Reconduzir a pesquisa ao CEP/UNEB após o seu término para obter autorização de publicação.

Jacobina/BA, 13 de abril de 2015.


 Rodrigo dos Reis Nunes



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE - PPEd



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Aprendizagem colaborativa em rede: metamorfoses na formação e na identidade docentes

Pesquisador responsável: Rodrigo dos Reis Nunes

Instituição/Departamento: Universidade Estadual da Bahia/ Departamento de Ciências Humanas – Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade/PPEd

Local da coleta de dados: Colégio Estadual de Serrolândia

Os pesquisadores do projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa cujos dados serão coletados a partir dos registros escritos postados no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e entrevistas narrativas (gravadas em áudio e/ou vídeo) e análise documental da instituição. As entrevistas serão coletadas no Colégio Estadual de Serrolândia de responsabilidade Universidade do Estado da Bahia/Campus IV e concordam, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto. A divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados bem como os termos de consentimento livre e esclarecido mantidas na sala do Grupo de Pesquisa Cultura Visual, Educação e Linguagens – CULT-VI, do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade, do Departamento de Ciências Humanas, Campus IV da Universidade do Estado da Bahia, por um período de 05 (cinco) anos sob a responsabilidade do Prof^o Pesquisador Antenor Rita Gomes. Após este período, os dados serão destruídos.

Jacobina/BA, 13 de abril de 2015

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
Rodrigo dos Reis Nunes	
Ricardo José Rocha Amorim	



COLÉGIO ESTADUAL DE SERROLÂNDIA 1161794 INEP: 29079055
 PRAÇA DR. ANTONIO CARLOS MAGALHÃES, Nº 170
 CEP- 44.710.000 TELEFAX: (74)3631-2779
 E-MAIL: ce_serrolandia@hotmail.com – BLOG: colegioestadualdeserrolandia.blogspot.com
 SERROLÂNDIA – BAHIA

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO CO-PARTICIPANTE

Eu, Eliana Maria Mota Sampaio, diretora do Colégio Estadual de Serrolândia/BA, estou ciente e autorizo o pesquisador Rodrigo dos Reis Nunes a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **APRENDIZAGEM COLABORATIVA EM REDE: METAMORFOSES NA FORMAÇÃO E NA IDENTIDADE DOCENTES**. Declaro estar ciente e conhecer as normas e resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos, em especial a Resolução CNS 196/96 alterada pela Resolução 466/12, e estar ciente das co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisa bem como do compromisso da segurança e bem estar dos sujeitos de pesquisa recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem estar.

Serrolândia(Ba), 13 de abril de 2015.

Eliana Maria Mota Sampaio

Eliana Maria Mota Sampaio

Diretora

Eliana Maria Mota Sampaio
 Diretor
 Aut. 16.1476/2012



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



ENTREVISTAS NARRATIVAS

PROFESSOR B – 15/09/2015

- Boa tarde.

- Boa tarde.

- Eu queria que você relatasse sobre o seu processo de formação docente. Se ele ainda está curso, como é que ele se dá, quais são as dificuldades...

- Eu ainda estou estudando, tô... sou dessemestralizada, estou no nono semestre e eu iniciei em 2011.1. E a forma... foi bem complicada porque não era nada do que eu imaginava, eu tenho inglês de educação básica, nunca tive curso, então eu fui aperfeiçoando meu inglês, aprendendo meu inglês a partir do meu processo dentro da faculdade e não fiz nenhum curso também enquanto eu estava... durante esse período da faculdade também não fiz nenhum curso extra.

- E assim, quais as dificuldades no sentido da formação? Você sentiu alguma dificuldade não a nível de inglês, mas a nível de formação docente?

- É... o contato com a sala de aula eu não tive tanta dificuldade por eu já... é... ter quando era aluna da educação básica, então eu já participava de fóruns, de conferência da educação, então eu não tive tanto problema como formação docente, eu acabei adquirindo experiência porque eu comecei a dar aula já no primeiro semestre que eu iniciei a faculdade. Então, agora que eu estou no período de estágio, não tive tanto problema de... com relação à prática docente mesmo que a gente vai aprendendo e aperfeiçoando a cada turma que a gente vai trabalhando, em cada escola.

- Sei, mas você considera a... como você considera a função de professor nos dias de hoje, na atualidade?

- Bem complicada. É... a função de professor hoje ela é vista como um mediador, não mais como antigamente que era professor que era... é... que tinha toda... toda a aprendizagem, que o professor que tinha a informação e passava para o aluno. Hoje, os alunos com... através das tecnologias têm mais informação do que o professor, se eles... é... tiverem um bom proveito disso, se eles pegarem a tecnologia, por exemplo, pra ir atrás de informações com relação à aprendizagem. Então, o professor ele tá bem pra mediar esse processo de ensino e de aprendizagem, que o professor também vai aprendendo com o aluno.

- Certo. Aí, assim, diante dos grandes avanços das tecnologias digitais, que a gente sabe que tá nos dias de hoje e que se fazem presentes num monte de espaços, na verdade a gente só pensa na escola, ou alguma coisa do tipo, mas há em vários outros lugares. Como você percebe os impactos das tecnologias na sua formação?

- Na minha formação...é... eu acho que o impacto da tecnologia não está tanto na minha formação porque o que eu sei de tecnologia é o que eu sei... o que eu aprendi fora da universidade...a... na universidade tem a disciplina específica pra tecnologia e que a gente acaba não aprendendo muito porque o que a gente sa... a gente já vai sabendo utilizar algumas coisas e a gente vai utilizando essa práticas mesmo e, geralmente, como a maioria dos trabalhos são em grupos, então, sempre tem uma pessoa que sabe mais, acaba fazendo o trabalho todo e acho que, na formação decente, não tem tanto... tanta... trabalhar com a tecnologia, o que a gente sabe é o que a gente sabe fora da universidade mesmo, não aprendendo dentro da universidade.

- Entendi. E quais são as possíveis mudanças no papel do professor diante do contexto da popularização das tecnologias digitais?

- Acho que é a integração mais do professor com as tecnologias e o que atrapalha realmente é esse problema da formação... que o professor não está preparado para trabalhar com a tecnologia dentro da sala de aula e fora da sala de aula. Acaba recebendo algum tipo de tecnologia, mas não sabe como manuseá-las, então os alunos sabem mais, se haver essa parceria entre professor e aluno, a tecnologia, ela é benéfica pra isso, mas se o professor, ele se prender ao seu meio... a sua metodologia, se fechar e não abrir espaço pra tecnologia, ele vai acabar sendo engolido pela tecnologia e não vai... e ela não vai ser utilizada pro bem do aluno, pela aprendizagem, vai como ser... é como se fosse um vilão da história do professor, porque alguns professores, eles têm medo também porque...é ...por exemplo, com o smartphone o aluno já sabe até o conteúdo que o professor vai dar na próxima aula, então alguns alunos, eles podem estudar antes e acho que isso vai deixando o professor, alguns professores, com medo dessa tecnologia, por isso que a maioria proíbe celular, por exemplo, dentro da sala de aula. Eu acho que é mais por esse medo e também...é... pela maturidade dos alunos que, a maioria dos alunos não consegue trabalhar... utilizar essa tecnologia como a... um instrumento de aprendizagem e apenas para coisas que eles fazem fora da escola que eles acham que são mais importantes do que eles, por exemplo, baixar alguns aplicativos que auxiliem eles na aprendizagem de algum conteúdo.

- Entendi. E assim, de forma mais específica, como a pesquisa está se desenvolvendo com a gente, com professores de... de língua inglesa, como você compreende a relação do ensino de língua inglesa e as tecnologias digitais?

- Eu acho que o ensino de língua inglesa, ele tá ainda mais próximo com as tecnologias porque alguns alunos, eles acham que eles não sabe inglês e quando a gente traz para algumas palavras que são utilizadas ou alguns programas, eles

conseguem fazer e... às vezes a gente pergunta de onde eles aprendem certos tipos de vocabulário, eles dizem que é da tecnologia... de videogame, de computador. Então, eu acho que a língua inglesa e a tecnologia, eles casam bastante, por ser uma linguagem global e por tá... arquivos ou até mesmo quando dá algum problema em algum computador e estar em inglês e alguns alunos têm mais o conhecimento, então, dá pra gente mesclar, trazer para a realidade do aluno o conteúdo porque o problema do ensino de língua inglesa é que eles já dizem que eles não utilizam inglês, eles não falam inglês, eles moram em um país que não fala inglês, então pra que eles têm inglês? Então você trazendo a tecnologia, você mostra o sentido de se aprender uma língua estrangeira, como que ela pode ajudar eles no cotidiano deles.

- Ok, professora Natasha, obrigado pela entrevista.

- Ok, por nada.

PROFESSOR A – 17/09/2015 – 17:03

- Boa tarde, professora.

- Boa tarde, professor.

- Eu gostaria que você relatasse como se deu ou como tem se dado seu processo de formação docente.

- Bem, eu já lecionava antes de entrar na universidade. Eu dei aula para ensino fundamental, terceira série, no Deniolmar. Uh...pouco tempo depois eu entrei dentro da Universidade... entrei na Universidade e logo eu já comecei a traba... continuei traba... o trabalho com língua inglesa, nunca... não tive uma pausa, depois que entrei na Universidade, já lecionei no Ensino Médio e agora eu tô no Fundamental, quarto ano do Ensino Fundamental.

- É... como você se considera... desculpa... como você considera a função de professora na atualidade? Mudou alguma coisa? Ser professor hoje é diferente do que se era antes ou não mudou nada? Como você isso?

- Dos professores que eu tive, teve sim mudança. Ser professor hoje é um desafio um pouco maior porque... é... o mundo tá atuali... tá constantemente atualizado graças às tecnologias pra ficar... o trabalho do professor se torna até um pouco... se torna mais difícil porque cê tem que tá se atualizando constantemente pra tá acompanhando a inovação tecnológica e acompanhar também os alunos porque os alunos estão constantemente atualizados, tão envolvidos muito com tecnologias. Então o professor, acredito que... mudou porque agora o professor tem que tá realmente envolvido num ambiente que... envolvido com a vida do aluno, em que o aluno está ligado. Professor tem que tá também conectado junto com o aluno.

- É... professora, diante dos grandes avanços das tecnologias digitais que se fazem presentes nos mais diversos espaços, como você percebe os impactos das tecnologias na sua formação?

- O impacto na minha formação, eu vejo como... é... como uma contribuição, mas se não for usado de forma correta, pode ser também tido como um... algo perigoso porque... é... contribui porque nós nos debatemos com alguns impasses durante a pesquisa de ter acesso a livros, ter acesso a certas coisas, certas informações e... e... ter... a tecnologia ajuda a gente ter um mais rá... fácil acesso a isso. Contudo, se não for feito de forma adequado o uso, a pe... o estudante passa nós, eu, como graduanda, passo a não... sei usar de forma... não... de forma errada? Eu vou a não a adquirir o conhecimento, eu vou buscar... vou ter... vou encontrar muito fácil, não vou ter que ter mais o trabalho de entender o assunto, pesquisar pra poder compreender melhor, então, eu vejo assim como... como... é... dois pontos: bom e ruim.

- Ok. Quais são as possíveis mudanças no papel do professor diante do contexto da popularização das tecnologias digitais?

- Porque... eu acredito assim que a visão de professor é só ligada ao livro e ao que ele tem pra passar, ainda não se vê o professor com que esteja atualizado, esteja ali ligado à tecnologia. Eu acho que o envolvimento do professor com essa tecnologia é justamente isso. Então professor tem que tá agora ligado à tecnologia pra poder aju... contribuir até usar a tecnologia como uma ajuda ao seu trabalho, pra facilitar o seu trabalho e também ficar sempre atualizado.

- Ok. De forma mais específica, como você compreende a relação entre o ensino de língua inglesa e as tecnologias digitais?

- Então, com as tecnologias fica o trabalho... é... língua inglesa na escola, no Ensino Médio, por exemplo, e no Ensino Fundamental também, é vista como uma matéria chata: “ah, inglês, não gosto de língua inglesa, professora...”. É... as tecnologias podem ajudar a fazer essa aula não ficar tão chata, a gente invonar dentro da aula, ao passar um ensino de língua inglesa, usar as tecnologias para que o ensino fique diversificado e que faça com que o aluno também tenha um interesse um pouco maior e já que ele é tão interessado na tecnologia, juntar a tecnologia com a língua inglesa pode fazer com que ele se interesse um pouco mais pela língua inglesa.

- Mas você percebe se existe assim alguma relação mais próxima do inglês com as tecnologias digitais do que seria, por exemplo, as tecnologias digitais com outra disciplina?

- Sim, é justamente porque muita coisa que a gente acessa diante da tecnologia tem em língua inglesa. Então eu vejo a tecnologia muito ligada à língua inglesa mais do que outras matérias. Fica um pouquinho mais complicado, por exemplo, trabalhar com Geografia, usando as tecnologias. Tem que ser coisas muito específicas pra se usar na geografia. A língua inglesa a gente acha muito fácil no dicionário, no celular, é...

um programa de computador em lín... com alguns comandos em língua inglesa, então o aluno descobria aqueles comandos e descobrindo o programa e descobrir os comandos, ele vai ter um conhecimento maior em língua inglesa.

- Ok, professora, obrigado.

- Por nada.

PROFESSOR C – 17/09/2015 – 16:14

- Boa tarde, professora.

- Boa tarde, Rodrigo.

- É... a gente queria que você relatasse um pouco sobre seu processo de formação docente.

- É... eu fiz a univ... a faculdade, né?, a UNEB. Inicialmente eu não tinha intenção de ser professora. É... eu não fiz magistério, fiz técnica em contabilidade e a formação foi meio que por acaso. Eu sempre pensava em fazer uma outra faculdade, depois que terminasse a de Letras. Sou formada em Letras com Inglês e sempre tinha essa ideia. Optei por fazer Letras com Inglês pela necessidade do... do domínio da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa em qualquer área que eu fosse atuar. É... mas comecei a dar aula logo... é... no meio da faculdade, quinto semestre eu fiz o concurso e comecei a dar aula e depois da faculdade... é... decidir casar, continuei dando aula. É... pode continuar?

- Pode.

- É... no início... é... eu não sentia... não me sentia muito à vontade dentro da sala de aula, não era o que eu queria. Em alguns momentos da minha carreira, quando eu realmente consigo passar... conseguia passar o conteúdo, eu me sentia bastante satisfeita e realizada dentro da minha área e, com o passar do tempo, eu fui aprendendo a gostar mais da profissão, né? É... em alguns momentos, eu me sinto frustrada por perceber que os alunos não tão dando tanta atenção e respeito, né?, mas... é... os momentos que eu me sinto realmente realizada é quando eu vejo que eu consigo passar o conteúdo e os meninos... os alunos, além de aprenderem, se empolgam com a aprendizagem, né?, se sentem felizes em adquirir aquele conteúdo. Então, hoje eu... eu... eu tô num momento que eu tô muito contente com as turminhas que eu estou, né?, porque são... são meninos que realmente se interessam pelo... pela aprendizagem, em aprender o que está sendo transmitido. Então, os momentos mais frustrantes é o desinteresse e desrespeito dos alunos.

- Verdade. É... como você considera a função de professor na atualidade? Houve alguma mudança? Você consegue ver o professor tendo algum outro papel ou alguma outra função hoje do que era anteriormente? Como é que você o professor na atualidade? A função dele? De ser professor?

- Ó, o professor, o que a gente busca e que hoje quem tem realmente interesse, o professor é o mediador, né? Por exemplo, quando eu... eu comecei a estudar a gente sempre aprendia, não tinha o aluno ir buscar pra ir pesquisar, era mesmo o professor transmitir todo o conhecimento. Hoje em dia, é... o professor é mais mediador, né?, ele... é... vai levar o aluno a buscar o conhecimento pra descobrir sozinho. Isso acontece em alguns casos, quando há interesse do aluno, mas a ideia... a situa... o contexto atual é esse, que o aluno não deve apenas esperar, que o aluno... o professor transmita o conhecimento, mas ele ir além do que é aprendido na sala de aula e o professor tem que fazer sempre esse... esse trabalho de incentivo para que o aluno tente construir seu próprio conhecimento.

- Entendi. Diante dos avanços das tecnologias digitais que se fazem presentes nos mais diversos espaços hoje em dia, né? Como você percebe os impactos das tecnologias na sua formação?

- É... eu percebo... assim, eu vivencio... através das tecnologias a gente pode ir muito mais além, a gente con... se tiver o interesse de buscar, a gente consegue se atualizar em qualquer área de conhecimento, né? Então, o que antes a gente buscava através de livros e tinha tanta dificuldade de adquirir o conhecimento, hoje o conhecimento tá... é...bastante... ao alcance de qualquer um, então eu acho que, na minha formação, eu utilizo a internet com frequência pra buscar o conhecimento, pra preparar minhas aulas, pra buscar algo novo e pra levar pros meus alunos.

- Rurrum! Quais as possíveis mudanças no papel do professor diante do contexto da popularização das tecnologias digitais? Você acha que há alguma mudança?

- Sim. É... como eu falei, hoje o aluno sempre... é... a gente sempre trabalhou, desde o período que a gente discutia na faculdade, que o aluno tem que ser... buscar seu próprio conhecimento, né?, mas hoje isso tá bem claro, o aluno tem acesso a todo tipo de informação, então se o professor não acompanha isso, ele acaba ficando bastante defasado e no sentido de que o aluno vai perden... vai adquirindo até mais conhecimento em tudo, em todas as áreas e o professor vai perdendo um pouco... é... como eu diria isso?... pra tentar acompanhar todo um processo de... de aprendizagem do aluno, é necessário que professor também corra atrás de buscar esse conhecimento. Então, a tecnologia tá em todas as áreas, ele apresenta tudo para o aluno, o aluno passa a se interessar muito mais por um celular do que pelo que ele tá ouvindo, então o professor tem que tentar... é... modificar, né?, seu... seu... seu...

- Sua prática?

- Sua prática pra poder atrair o aluno e usar isso a seu favor. Acho que o grande desafio é esse hoje, de tentar usar isso a nosso favor, a favor da educação, do ensino e aprendizagem.

- Certo. E de forma mais específica, como você compreende a relação entre o ensino de língua inglesa e as tecnologias digitais?

- Bom, eu...eu ainda não trabalho tanto isso, né?, é...eu acho que estou tendo a oportunidade agora de ver de diversas formas, porque às vezes a gente usava um filme, uma... uma... uma música, mas a gente vai aprendendo que isso não é trabalhar a tecnologia dentro da sala de aula e eu ainda utilizei muito pouco e tô aprendendo de que forma utilizar e tô percebendo, cada vez mais, que isso faz com que o aluno se sinta mais atraído pela língua inglesa. Hoje com a... com a internet, videogame, os alunos acabam se interessando muito mais pela língua inglesa do que antigamente. Eu percebo que os alunos que têm acesso aos... é... aos videogames, eles têm uma pronúncia mais correta, eles têm um interesse, uma curiosidade muito além dos outros. Então, isso é positivo. Então professor precisa utilizar desses recursos para atrair ainda mais a atenção e a curiosidade do aluno. Mas, ainda, eu, especificamente, ainda tô iniciando esse meu processo. Ainda não utilizo como... assim... não utilizo muito. Estou aprendendo de que forma utilizar.

- Ok, professora, muito obrigado. Boa tarde.

- Boa tarde, Rodrigo.

PROFESSOR D – 28/09/2015 – 19:15

- Boa noite, professor.

- Boa noite.

- Professor, eu queria que o senhor relatasse um pouco sobre o seu processo de formação docente? Como se deu esse processo de formação docente? Como ele foi até chegar onde ele está hoje?

- É... eu fiz Letras Vernáculas, no Campus IV, Jacobina, na UNEB, depois fiz uma especialização em Linguística Aplicada à Língua Portuguesa, em Feira de Santana, pela UEFS, daí eu continuei minha prática docente no CES e no momento estou em processo de tramitação de... de... de processo de aposentadoria. A questão da... da... da prática em relação à língua inglesa, eu não tive formação, né?, em inglês e no momento eu trabalho com a disciplina por uma questão de complementação de carga horária.

- Certo. Como você a função de professor na atualidade? Mudou alguma coisa?

- Com o avanço da tecnologia e o advento da... da... da... do mundo virtual, eu hoje me sinto um pouco acuado, é... eu não... modéstia parte eu não me dediquei o suficiente pra acompanhar, né?, como você diz, eu não sou nativo digital, ou coisa assim, e aí eu teria que me aperfeiçoar, buscar recursos e tal e me acomodei de uma certa forma, me acomodei e hoje eu não tenho... não tenho assim aquela visão com aquela necessidade, não sei... por conta de ter me acomodado, eu vivo torcendo que chegue logo o período de aposentadoria pra eu me dedicar a uma outra área.

- É... diante dos avanços das tecnologias digitais que se fazem presentes nos mais diversos espaços hoje em dia, todo lugar tem tecnologia, né? Como você percebe os impactos das tecnologias na sua formação? Positiva ou negativamente? Bom ou ruim?

- É como eu já falei, né?, a gente precisa... é... se atualizar. Você precisa ser mais presente nas questões dos recursos e tentar aplicar alguma coisa em sala de aula, mas o que eu percebo é que a turma que eu trabalho não é uma turma que não exige e não vejo também um certo compromisso por parte dos alunos, né?, mas que o correto e o mundo, né?, tá encaminhando pra que as pessoas tenham que se aperfeiçoar e buscar realmente a dar andamento e conviver com essa... com a tecnologia, né?

- Certo. Quais as possíveis mudanças no papel do professor diante do contexto da popularização das tecnologias digitais? Será que o papel do professor muda ou não muda? Tem alguma coisa diferente hoje em dia, não tem?

- É... o professor, ele tem... é... ele tem que... que se atualizar, né?, isso é fato que hoje, pra ter uma aula mais dinâmica, é preciso que você esteja sintonizado também com essas questões da tecnologia, né?, tanto é que os alunos, eles se manifestam com seus celulares em sala de aula e aí há uma questão muito de... de como o professor lidar com essa situação, então, ou você... é... convive, né?, com essas tecnologias e transforma a mente do aluno na questão da utilização dos aparelhos para o futuro deles ou eles acabam... é... relaxando e utilizando esses aparelhos de forma indevida, né?

- De forma mais específica, levando agora para área de... a nossa área, como você compreende a relação entre o ensino de língua inglesa e as tecnologias digitais? Tem uma aproximação maior com relação a outra disciplina, por exemplo, ou outra área?

- Eu acho que todas as disciplinas... é... há uma necessidade de você conviver com esse mundo da tecnologia porque o professor, ele precisa tá, né?, interagindo e essa questão não é só... não é só língua inglesa, língua portuguesa, qualquer outra disciplina. E a língua inglesa também porque tem aquela questão da... da linguagem da... do uso da oralidade e tudo mais e aí você torna as aulas mais dinâmicas se você utilizar realmente essa tecnologia em benefício do próprio aluno.

- Ok, professor, obrigado.

- Ok. Tudo bem.

PROFESSOR E – 15/09/2015 – 19:57

- Professora, relate como se deu o seu processo de formação docente.

- Na verdade, esse processo foi um pouco complicado, porque quando... quanto eu fui estudar o Ensino Médio, eu não queria fazer magistério, né... nunca quis ser

professora e eu sempre dizia... meus pais eram professores, meu irmão já estava ingressando nesse mundo da docência e eu dizia: “não, não quero ser!”, porque eu via... eu tinha uma ideia de professor como uma profissão muito cansativa, mas eu não tive como fugir, as oportunidades que eu tinha era fazer magistério ou fazer magistério e aí eu fui, e com isso eu comecei a me apaixonar mesmo pela docência. Quando eu comecei a estagiar, eu vi um mundo assim de possibilidades dentro dessa área pra mim, eu comecei a buscar o conhecimento em relação à área. Quando eu terminei o Ensino Médio, “eu faço vestibular aqui em Jacobina para ser professora ou eu vou enveredar por uma outra área?”. E aí eu decidi que eu não queria, mas a minha mãe...: “mas você não pode estudar fora, condições econômicas, né?, sair da cidade como tal como tal!”. E aí ela disse: “não, faça o vestibular e vamo ver o que é que dá”. Eu fiz o vestibular, sinceramente, sem intenção de passar: “tomara que eu não passe”, porque se eu não passasse eu não ia precisar estudar, né, e aí fiz o vestibular e viajei, final de ano e férias, viajei. Quanto eu tô lá na viagem, minha mãe me liga, que eu tinha passado no vestibular e que eu tinha que voltar da viagem para fazer minha matrícula...”poxa, começou a atrapalhar minha vida”, achando que eu não ia passar, aí passei. E nesse... nesse... nessa ida pra faculdade eu comecei a descobrir muitas coisas, a gente descobre muitas coisas, aprende muito mais. Às vezes, você se depara com gente que diz que realmente não é aquilo, né, e eu lá descobri que era aquilo, principalmente... quando eu fiz vestibular eu optei pela língua inglesa, eu fiz Letras com Inglês, mas eu optei pela língua inglesa por já gostar, ser apaixonada já por essa... por esse idioma. Então lá eu comecei a ver que eu queria ser professora de língua inglesa. Tava sendo habilitada para português e inglês, mas a área que sempre me puxou e me puxa até hoje é a área de língua inglesa. E aí a partir daí eu comecei a dar aula em projetos da própria... da própria faculdade que... a gente dava aula... eu comecei dando aula pra jovens e adultos e ali ganhava uma bolsa de oitenta reais, eu acho, não me lembro... não me recordo bem, mas era por aí... E aí a gente subia lá pra vila feliz pra dar aula, pra jovens e adultos e eu comecei realmente a ver que eu me encontrava ali e eu pensava: “eu não consigo mais me ver fazendo outra coisa”. É isso que eu tenho que fazer. E aí depois disso eu fui trabalhar... teve um outro projeto dentro da faculdade também que eu dei aula de redação... e aí teve um outro projeto... e eu fui ingressando nos projetos... nos programas e projetos que aconteciam na faculdade sempre buscando ver: “é isso mesmo que eu quero?”. E buscando cada vez mais fui descobrindo que era isso que quero... que eu queria, não é? E hoje eu tô aí... isso aí.

- No caso, como você considera a função de professor na atualidade, nos dias de hoje?

- É complicado, Rodrigo, porque assim... Naquela época eu já não queria porque eu já tinha uma ideia do professor, do que eu vejo hoje, né? De ser uma profissão muito pesada, de que a gente tem que sustentar tantas coisas que muitas nem é da nossa... nem é nossa função, mas a gente tem que sustentar essas coisas, dentro da escola, com nossos alunos. E naquela época, quando eu estava estudando o Ensino Médio

já pensava nisso: “poxa, como é difícil ser professor.”. Hoje eu vejo que realmente é muito difícil, mas é uma profissão tão apaixonante, é uma coisa que... como já falei... não consigo me ver fora dela. É difícil, é dolorosa, é... tem percalços demais, mas eu não consigo me ver fazendo outra coisa. A função de professor hoje, ela tá, no ponto de vista, ela tá pautada muito mais nos desafios. Hoje eu me vejo mais desafiadora, então eu tô na minha sala de aula, tô trabalhando com meus alunos, mas eu estou sempre desafiando alguma coisa, eu estou sempre, como costumo dizer, é um leão que a gente tem matado por dia porque tá muito complicado hoje, questões familiares, nossos alunos, eles vêm pra gente muito problemáticos, a gente tem que tentar, né?, tá orientando, tá fazendo daqui, ajeitando dali, então torna... se torna uma profissão muito difícil. A gente tem que fazer a função de professor, a função de mãe, a função de psicólogo, de médico, de enfermeiro, enfim, funções que não seriam minhas, mas que muitas vezes eu digo: “ah, não vou fazer isso não”, mas quando eu vejo já tô lá porque eu sou docente, eu não tenho como fugir disso, mas por mais que eu diga: “eu vou ser apenas professora.”, não existe ser apenas professora, não existe isso. Então, você acaba ingressando realmente nesse mundo aí, você se envolve, querendo ou não, a gente se envolve muito com a vida de nossos alunos, com os problemas de nossos alunos e eu digo: “não vou, mas não vou me meter nisso aí não, isso aí é problema da família dele”, mas depois estou eu lá, derretida, tentando resolver de alguma maneira. É, não tem como fugir.

- Verdade. Aí assim, diante dos grandes avanços das tecnologias digitais que se fazem presentes nos mais diversos espaços hoje, né, todo lugar que você vai, você encontra tecnologia digital. Como você percebe os impactos das tecnologias com a sua formação?

- É... eu costumo nos bate-papos, né, com os colegas, eu costumo sempre colocar isso, né, das dificuldades que nós temos hoje de competir... a escola tem uma dificuldade muito grande de competir com essas novas... ditas novas tecnologias porque a escola passou a ser desinteressante em muitas situações pros nossos alunos. Eles hoje preferem ficar na porta do colégio usando o celular do que ir assistir as aulas de língua portuguesa, história, de língua inglesa, enfim... Então assim, é mais um desafio, como eu já falei antes, é mais um desafio que eu tenho que tentar resolver aí na minha vida, né. Eu não tenho tanta facilidade com essas novas tecnologias, então isso torna esse desafio mais difícil ainda porque eu sei que eu tenho que inserir isso dentro das minhas aulas, dentro desse processo de ensino e aprendizagem... então, como eu tava falando, é mais um desafio dentre tantos que nós já temos, né? Essas problemáticas que eu já falei, lidar com essas novas tecnologias, inserir essas novas tecnologias na minha prática hoje é mais um desafio. Não é fácil pra mim, tem sido gratificante até quando você passa a ter uma nova visão de como se trabalhar com aquilo, de como eles... eles se envolvem. Nossos alunos, eles se envolvem. Você vê que eles se envolvem. É muito prazeroso, mas é desafiador, mas é... assim... passa a ser, muitas vezes, um problema a mais... na verdade não é nem problema, né? Um problema a mais a se resolver dentro dessa prática pedagógica que hoje a gente

procura tar buscando várias formas pra atrair e essa é uma forma de atrair, de atração muito forte pra eles, então quando você traz as novas tecnologias, você percebe, né, que é o mundo deles, que ali eles se encontram e assim, aos poucos a gente vai conseguindo trazer... trazer eles de volta aqui pra aprendizagem a partir dessas tecnologias.

- Certo. Quais as possíveis mudanças no papel do professor diante do contexto da popularização das tecnologias digitais?

- Assim, o papel do professor sempre foi visto como mediador, embora, nem sempre, a gente trabalhe dessa forma, a gente desempenhe o nosso trabalho dessa maneira: “ah eu sou mediador”, mas, levando em conta essa questão da tecnologia, mais ainda tem que se mediar porque eles, muitas vezes, sabem mais do que a gente, se tratando de alguns casos, eles sabem mais do que a gente, mexer nesses aparelhos, ter contato com eles e assim, a gente fica, às vezes de pés e mãos atadas de como atrair esses meninos. E assim, o papel... o meu papel hoje... eu me vejo dessa forma, como mediadora. Então, vamo trocar experiência, vamo trocar aprendizado, hoje eu posso falar que eu aprendo com eles sim, a cada dia. Hoje ainda eu tive uma experiência muito interessante de eles me falarem a respeito de um novo celular que é assim, que é assado, então eles me ensinaram como baixar determinados programas nesse novo celular, nesse novo aparelho, então é uma troca, mediação, no meu ponto de vista, parte daí, né? A gente vai trocando experiências e eu vou mediando essa aprendizagem e a minha prática hoje eu consigo... eu consigo lidar melhor, nas minhas aulas de língua inglesa, eu consigo lidar melhor com eles, por isso, porque eu tô tentando entrar nesse universo deles, né? Eles são... eles são, como você mesmo diz, eles são nativos dessa tecnologia. Eu tô sendo inserida por eles e pelos meu sobrinhos que são da mesma idade, mas assim, se tratando de sala de aula, eles estão me levando a conhecer muita coisa. A gente aprende todos os dias, né? Todos os dias a gente tá aprendendo e, dessa forma, eu tô me sentindo mais leve para inserir essas tecnologias na minha sala de aula, vendo que eles gostam, o que eles querem ver, é o que o eles precisam ver, na verdade, né?

- De forma mais específica, claro que a gente falou de forma mais generalizada, né? Como você compreende a relação entre ensino de língua inglesa e as tecnologias digitais? Existe alguma relação mais próximas ou seria igual pra qualquer outra disciplina? No seu caso, na sua prática e como professora de língua inglesa?

- Eu não consigo diferenciar das outras disciplinas não, eu acho que todas elas têm de estar inseridas de forma igual, né? Mas assim, partindo pra minha prática em língua inglesa, eu percebo que a gente... é... o mundo globalizado traz muito isso, a questão da inserção do idioma no nosso dia-a-dia e como essas tecnologias estão muito voltadas para a língua inglesa, fica muito mais fácil inserir. Então tudo que eles mexem, tudo que eles têm contato estão em inglês. Inclusive eles dizem: “ah, no videogame tem uma palavra assim, professora”. Eles chegam tirando dúvida. “Uma palavra assim no videogame, assim no iPad”. Enfim, eu acho que facilita um pouco a

questão da língua inglesa, da inserção das tecnologias dentro das aulas de língua inglesa por conta disso, mas também não tiro... não descarto a possibilidade dessa importância pras outras disciplinas não, é tão importante quanto. Facilita um pouco, mas a importância é igual.

- OK, professora, obrigado pela entrevista.

- Por nada.

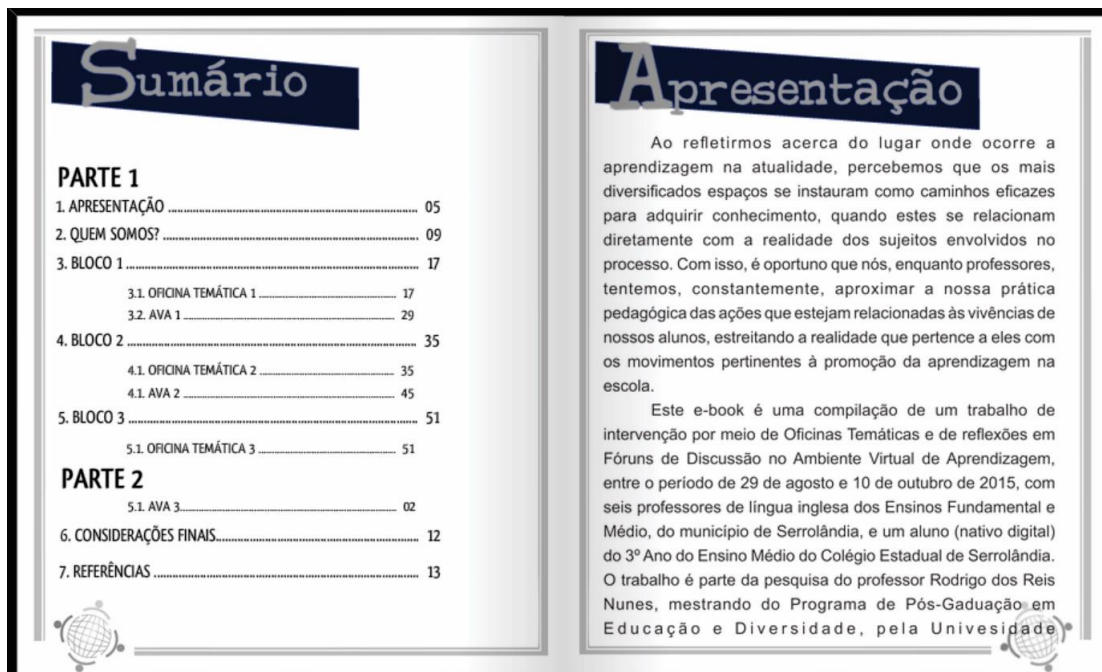
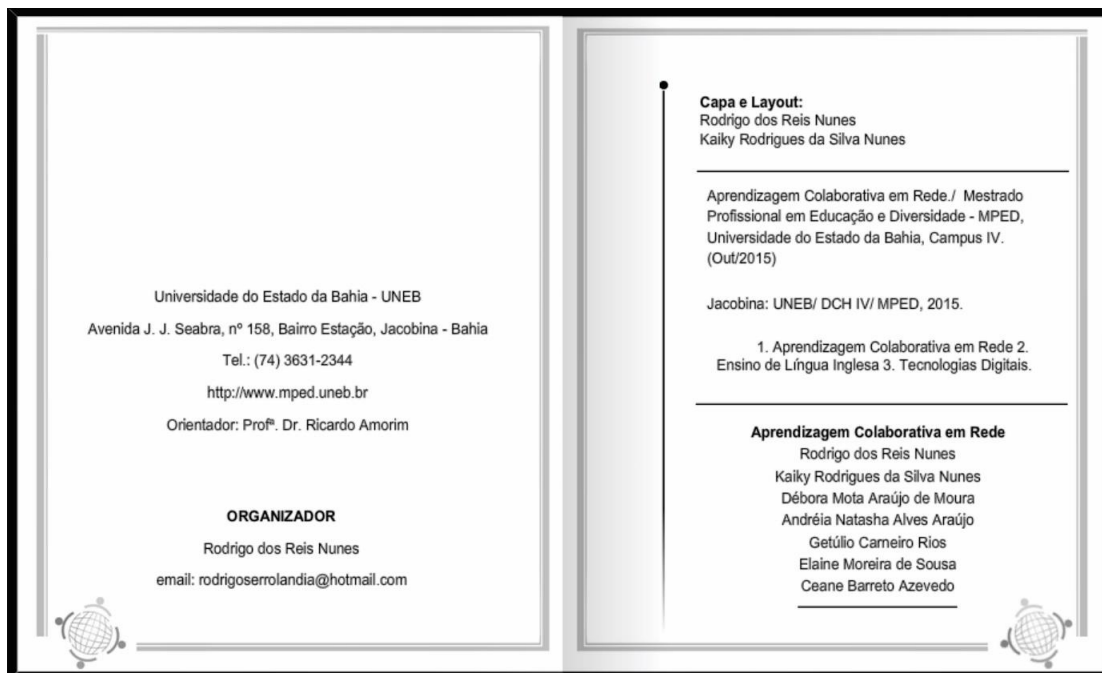


UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CAMPUS IV
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



MINIATURAS DO E-BOOK





do Estado da Bahia, Campus IV – Jacobina/BA, turma 2014.2.

Utilizamos a aprendizagem colaborativa em rede como princípio basilar das atividades e discussões realizadas do período supracitado, pois parte da proposta geral da pesquisa, bem como por entender que esse fundamento de aprendizagem se baseia nas comunicações propiciadas por grupos interconectados, na relação com o conhecimento por meio da construção coletiva, nas atividades mediadas e coordenadas, levando em consideração as habilidades dos sujeitos do grupo para a organização e elaboração de um mesmo propósito e no compartilhamento em rede do conhecimento. Os sujeitos envolvidos nesse processo evidenciaram suas capacidades e legitimaram a produção de atividades em pares e em grupos, compartilharam os processos de produção em rede que possibilitaram uma maior capacidade de criação.

No decorrer das páginas seguintes, de maneira intuitiva e interativa, será possível conhecer os percursos trilhados pelos atores de pesquisa, como também todo o material apresentado e produzido. Tomamos como objeto de análise e estudo de apenas uma ramificação, dentre as inúmeras existentes, concernente às tecnologias contemporâneas que é imagem digital. Dessa maneira, experienciamos atividades que se interligavam com essa esfera, tais como a fotografia, o vídeo e a animação.



As sessões estão divididas em três blocos e dentro de cada bloco é possível navegar pelas produções, reflexões e discussões dos atores de pesquisa, tanto do que foi realizado nas Oficinas Temáticas (OT), como no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

A finalidade desse material, além de outras possíveis, é de apresentar e propiciar o acesso de outros professores de língua inglesa, e até mesmo de outras áreas do conhecimento, que desejam conhecer estratégias e produções quanto uso da imagem digital na sala de aula, além de que poderá servir também como um produto reflexivo para aprimoramento da prática docente frente às TIC (tecnologias da informação e da comunicação).

Boa navegação.
Rodrigo dos Reis Nunes.



Quem Somos?

Sou Rodrigo Reis. Sou professor de Língua Inglesa do Colégio Estadual de Serrolândia e da Universidade do Estado da Bahia – Campus IV – Jacobina/BA, pelo colegiado de Língua Inglesa, onde trabalho com disciplinas de Estágio Supervisionado e Novas Tecnologias. Como mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade, fui pesquisador e ao mesmo tempo ator de pesquisa, pois pude estar inserido como “produtor” de todas as atividades que foram desenvolvidas ao longo do processo de formação.



Sinto-me lisonjeado de ter experimentado momentos de produção, reflexão e escrita sobre nossa prática. Enquanto professor de língua inglesa, foi possível pensar em atividades que podem contribuir significativamente para a melhoria da aprendizagem de nossos estudantes e para pensarmos sobre nosso papel como docente na era digital. As atividades colaborativas em rede que experimentamos ao longo dessa formação foram de grande valia para aguçarmos as nossas capacidades de produção, como também para nos sensibilizarmos sobre as dinâmicas de trabalhos em grupo, permitindo a ampliação das ações que podem ser desenvolvidas em nossa sala de aula através das tecnologias digitais.



Fu sou Ceane Barreto Rios de Azevedo, graduada em Letras com Inglês pela Universidade do Estado da Bahia. Leciono no fundamental II pela rede municipal de Serrolândia- Bahia há dez anos.

Desde o início das oficinas temáticas da formação "Aprendizagem Colaborativa em Rede", eu venho refletindo sobre a minha prática docente e percebendo que há diversas formas de tornar as aulas mais atrativas e diversificadas, tornando o processo de aprendizagem da língua inglesa mais prazeroso e eficiente.

Os professores, em qualquer área de atuação, precisam acompanhar o processo de transformação que acontece na sociedade. Assim, o tema e a proposta de trabalho do curso é, a meu ver, uma reflexão necessária e urgente para o contexto atual.

A tecnologia está muito presente na vida de nossos alunos e não é possível ignorá-la ou deixá-la de fora do processo de aprendizagem. Desta forma, todas as discussões e todas as propostas apresentadas nesta formação foram muito enriquecedoras e muito prazerosas e me fizeram refletir sobre a minha prática docente. [sic]



Getúlio Carneiro Rios, nascido em 13-04-1960, com formação acadêmica em Letras Vernáculas pela UNEB Campus IV e Especialização em Linguística aplicada à Língua Portuguesa pela UEFS. Atualmente, vivo a ansiedade da aposentadoria, pois estou aguardando a publicação

em Diário Oficial. Fui convidado a participar desse curso, num ambiente virtual de aprendizagem colaborativa em rede, com professores de Língua Inglesa.



Não tenho muito convívio com o mundo virtual, principalmente na prática docente. Aos poucos, com a colaboração de todos, fui me apaixonando com os recursos apresentados.

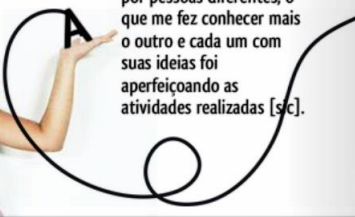
Vejo o quanto é importante para o professor lidar com as novas tecnologias, principalmente o ambiente digital. Não posso dizer que aprendi muito, mas o suficiente para compreender que o futuro depende de nós e a aprendizagem colaborativa fortalece àqueles de menor conhecimento [sic]. :)



!! I am Andréia Natasha Alves Araújo, I am 23 years old, I am student of 9th semester in Letras, Língua Inglesa e Literaturas at UNEB (Universidade do Estado da Bahia) Campus IV – DCH, Jacobina- Ba.

A experiência que eu tive nesta formação foi muito gratificante, já que pude compartilhar ideias e socializar experiências com os colegas participantes e assim a partir dos relatos dos outros integrantes dessa formação fui adquirindo mais conhecimentos e refletindo sobre minha prática docente, conheci alguns termos teóricos sobre a "Aprendizagem Colaborativa em Rede" e me interessei bastante sobre este tema.

Esta formação teve muitos pontos positivos: nos instigou a pensar em propostas de atividades para serem feitas na sala de aula como contribuição para a aprendizagem de Língua Inglesa e ao mesmo tempo nos fez colocar em prática nossas ideias, os trabalhos foram feitos em grupos – o que faz jus ao tema desta formação – e o mais interessante é que os grupos a cada atividade iam sendo formados por pessoas diferentes, o que me fez conhecer mais o outro e cada um com suas ideias foi aperfeiçoando as atividades realizadas [sic].



Fu me chamo Elaine, sou de Jacobina, trabalho no município de Serrolândia há alguns anos.

O convite para participar da formação de "Aprendizagem Colaborativa em Rede" para professores de Língua Inglesa me interessou de imediato, embora não disponibilizasse de tanto tempo assim, mas aceitei, e vários questionamentos começaram a ser feitos na minha cabeça, na verdade, era entusiasmo em conhecer a proposta, as possibilidades de aplicar nas minhas turmas, contando também em aperfeiçoar a minha docência.

No primeiro encontro, já me deparei com algumas situações envolvendo o uso das ferramentas tecnológicas, a falta de prática com as mesmas me faziam recuar diante de algumas propostas que poderiam ser feitas na escola, porém nas discussões que aconteceram, percebi a necessidade de estar preparada/inserida nesse contexto, vai além do saber pedagógico, ultrapassa barreiras que antes não se imaginava.

Os encontros seguintes serviram de estímulo para um melhor desempenho, uma vez que comecei a enxergar as novas tecnologias como instrumento de pesquisa e prática, docente e discente [sic].





Nas oficinas ao trabalharmos com fotografia, vídeo, stop motion e animação em vídeo, eu percebi o quanto atividades com ou sem a internet têm a capacidade de desenvolver a imaginação e criatividade e o quanto instrumentos tecnológicos do nosso cotidiano, quando tem seu uso direcionado para o aprendizado, podem transformar a percepção do aluno para o mesmo, para o aprendizado e para a língua inglesa [sic].

Olá! Sou Débora Mota Araújo de Moura, tenho 22 anos, sou graduanda em Língua Inglesa pela Uneb e professora na Escola Arco-Íris da turma 4º ano, e com aulas particulares de língua inglesa com crianças. A experiência no projeto de "Aprendizagem Colaborativa em Rede" me rendeu uma visão diferenciada de nativa tecnológica como professora. Perceber cada vez mais que o uso da tecnologia na educação não é um movimento milagroso que com sua aplicação trará repentinamente mudanças no ensino, mas sim uma ação que trará caminhos para uma maior evolução no aprendizado dos alunos, uma fonte muito interessante de formas de trabalhar as habilidades para o aprendizado de Língua Inglesa, história da língua e seu crescimento no mundo até se tornar a língua que conhecemos e que pode ser ensinada/aprendida de maneira criativa.



Meu nome é Kaiky Rodrigues da Silva Nunes, sou estudante do Colégio Estadual de Serrolândia, curso o 3º ano do Ensino Médio. Fui convidado pelo professor Rodrigo Reis para participar do projeto "Aprendizagem Colaborativa em Rede". A partir do 2º encontro que tivemos, vi a importância das tecnologias no âmbito educacional, sendo um método de maior eficácia, agora que, no século XXI, tudo acaba se modernizando. E então, foi colocado em nós alguns questionamentos acerca das tecnologias usadas em sala de aula, mudanças para não vermos a escola como um lugar onde vamos apenas aprender, e sim vermos como uma extensão do que há lá fora, e compartilhamos com a sociedade as nossas experiências. O uso das tecnologias ajuda de fato na educação e é algo que, no nosso futuro próximo, estará em evidência. Então, devemos procurar levar esses métodos para a sala de aula, transformando algo bom, em algo melhor. Conhecimentos que me levarão a usar essas tecnologias em uma futura sala de aula, não mas como aluno [sic].



Bloco 1

PERÍODO: 22 a 28/08/2015

NOT


TEMÁTICA: A Imagem Digital e seus caminhos de apropriação da informação - Fotografia


OBJETIVO: -Compreender a influência da imagem digital para os espaços de aprendizagem de língua inglesa

DESENVOLVIMENTO DA TEMÁTICA:

O trabalho desenvolvido durante as Oficinas Temáticas se valem dos pressupostos da Aprendizagem Colaborativa em Rede, como explicitado anteriormente. Sendo assim, no primeiro momento do primeiro encontro, pudemos conhecer a proposta inicial da pesquisa, como as atividades seriam desenvolvidas e quais as expectativas dos professores-cursistas quanto ao curso de formação que ora estava sendo apresentado.



Para isso, utilizamos uma apresentação prezi que traz alguns conceitos básicos sobre a Educação 3.0, onde nos conduziu para uma reflexão quanto à maneira como temos lidado com a aprendizagem e com nossa prática na era digital; os conceitos de Aprendizagem Colaborativa em Rede e Educação 3.0.



Visualize a apresentação diretamente no PREZI 

NOTA DO PESQUISADOR:

O Conceito de Educação 3.0, apresentado por James G. Lengel (2012), nos faz refletir acerca dos inúmeros desafios que precisamos enfrentar para tornar a escola um espaço mais dinâmico e próximo da realidade de aprendizagem na qual vivem nossos estudantes, os nativos digitais. Ao sermos questionados quando visualizamos a introdução apresentada por Lengel por meio do slide, pudemos notar que muito ainda precisa ser feito, porém não depende unicamente do professor, mas de um investimento e articulação de todos que estão envolvidos direta e indiretamente nos espaços de aprendizagem ligados à escola. Conhecemos também como se fundamenta a Aprendizagem Colaborativa em Rede e de que maneira podemos desenvolvê-la na sala de aula de língua inglesa.

 Para mais informações, visualize a palestra de Lengel no Brasil 

DESENVOLVIMENTO DA TEMÁTICA:

No segundo momento, houve a apresentação da proposta propriamente dita que tizia como tema "A Imagem Digital e seus caminhos de apropriação da informação - Fotografia". Essa discussão se fazia importante para que pudéssemos compreender o modo como a imagem digital, mais especificamente a fotografia, tem se instaurado em nosso dia-a-dia como uma poderosa ferramenta que carrega inúmeras fontes de informação e como pode se tornar uma significativo recurso de aprendizagem na sala de aula de língua inglesa, levando em conta os princípios da Aprendizagem Colaborativa.

O slide seguinte utilizado no encontro traz um comparativo entre a composição da imagem analógica e da imagem digital. Além disso, foram levantadas várias reflexões sobre as representatividades que a fotografia digital tem tido por meio da cibercultura e quais informações estão presentes nela.



Visualize a apresentação diretamente no PREZI 

NOTA DO PESQUISADOR:

Susan Sontag, em seu livro "Sobre Fotografia" (1977), apesar do ano de lançamento, traz questões bastantes pertinentes acerca das veredas e percursos por onde transita a fotografia e de que modo ela é percebida na sociedade. Sontag afirma que a fotografia não é apenas uma imagem, mas sim uma interpretação do real, algo decalcado, um vestígio do real. Dessa forma, não só utilizamos a fotografia nos dias de hoje como representação, mas como uma interpretação do real.

Na oficina, levantamos, através do slide, discussões sobre redes sociais, cibercultura, simulacros, selfies, ubiquidade, identidades, perfis, nativos digitais, dentre outros temas. Essas palavras-chave possibilitaram uma reflexão quanto à função da fotografia digital vinculada às concepções de representatividade e interpretação na era digital.

Após refletirmos sobre esses pontos, pudemos ainda perceber como tem sido o perfil de nosso estudante e quais caminhos viáveis podem ser trilhados para compreendermos melhor a escola como um espaço que tenha uma relação mais próxima com os anseios da sociedade e, mais especificamente, com a realidade na qual vive o nosso discente.

Alguns termos como ubiquidade e nativos digitais foram bastantes explorados e ataçaram a curiosidade dos professores-cursistas. Tanto que sentimos a necessidade de convidar um nativo digital (apresentado no início de e-book) para que tivéssemos a experiência de produção nas Oficinas Temáticas com a presença dele, a fim de percebermos como seriam os resultados dos produtos que seriam construídos.



Para mais informações, cesse do PDF do livro "Sobre Fotografia" 

Rodrigo Reis.

**PROPOSTA DE PRODUÇÃO COLABORATIVA:**

Após as discussões sobre fotografia digital e toda a sua influência na sociedade contemporânea, dividimo-nos em três grupos (a formação do grupo se deu pela escolha livre dos participantes) e passamos a pensar em quais atividades poderiam ser criadas para a aulas de língua inglesa em que fosse usada a fotografia digital, podendo ter suporte de outros recursos tais como computadores, câmeras digitais, softwares de edição de fotos etc.

A ideia era que criássemos um breve plano de ação que contivesse o roteiro de aplicação e fosse "experimentado" pelo grupo para a apreciação dos demais.

Como o ambiente de realização das oficinas dispunha de recursos como internet e material didático e os professores-cursistas foram avisados previamente para levarem câmeras digitais e/ou celulares e notebooks, os planos de ação foram pensados e executados por todos os grupos de maneira tranquila.

A seguir, poderemos apreciar cada plano de ação, bem como o produto criado por cada equipe.

PROPOSTA COLABORATIVA - GRUPO 1

Integrantes: Rodrigo Reis e Ceane Barreto

Imagem Digital - Merchandising

Proposta:

Criar um produto que convença as pessoas de que ele precisa ganhar mercado.

Procedimentos:



- Criar um produto e nomeá-lo;
- Fotografar o produto para que dê um aspecto de propaganda;
- Criar um texto persuasivo para convencer os clientes de que o produto precisa ganhar mercado;
- Postar em enquete no Facebook ou apresentar em sala de aula.

Habilidades:

- Percepção fotográfica;
- Processo de tradução;
- Produção textual;
- Habilidade de execução gráfica digital;

Série(s):

Qualquer série, desde que adapte o nível de linguagem da produção textual para cada turma.

Produto:



Baixe o aplicativo Change Hair Color para seu celular 



Eu amei essa proposta, já que a mesma trabalha com as habilidades de Writing e Reading, mostrando a criatividade dos alunos para a criação dos produtos e pode também trabalhar o Speaking [sic]

PROPOSTA COLABORATIVA - GRUPO 2

Integrantes: Débora Mota, Getúlio Carneiro e Luciene Diniz*

Imagem Digital - Merchandising

Proposta:
Trabalhar com fotografias do espaço escolar e torná-las em game.

Procedimentos:
Primeira Fase: solicitaremos previamente dos alunos que tragam para a escola seus celulares ou câmeras fotográficas e em sala de aula trabalharemos com os alunos "O Ambiente Escolar" (partes da escola, materiais usados por eles, ou alguma outra coisa que esteja ligada a escola). Faremos a apresentação de um texto e trabalharemos o vocabulário relacionado ao assunto, dividindo a turma



em grupos. Posteriormente solicitaremos aos alunos que, com suas câmeras, passem pela escola e registrem no ambiente escolar o que foi solicitado pelo professor.

Segunda Fase: os alunos deverão trazer as imagens registradas e, usando o laboratório da escola, deverão fazer a seleção das imagens e as seguintes edições:

- Criar cópias das imagens selecionadas;
- Colocar o nome em Inglês do que foi fotografado (nessa fase o professor pode interferir com alguma opinião quanto à seleção das imagens e com os nomes que estarão sendo postos).

Terceira Fase: O Game: Um grupo de cada vez deverá apresentar as imagens não editadas e uma lista de alguns nomes em inglês aos colegas dos outros grupos e questionar sobre qual é o nome em inglês do que está sendo apresentado. Os representantes dos outros grupos devem acertar o nome do que estiver registrado nas imagens apresentadas para ganhar o ponto. As imagens editadas com os nomes devem ser usadas para conferir a resposta do outro grupo. Ganha o grupo que fizer mais pontos!

Habilidades:

- Percepção Fotográfica
- Habilidade de execução gráfica digital;

Série(s):

Essa atividade elaborada pode ser aplicada a turmas do 6º ano do fundamental ao 1º ano do ensino médio (com as devidas alterações).

* A professora participou apenas da primeira OT



Produto:



School is.pptx

Achei a proposta de vocês bastante interessante. Muito criativa e adaptável a qualquer série. [sic]

PROPOSTA COLABORATIVA - GRUPO 3

Integrantes: Natasha Araújo, Elaine Moreira e Elisabe Araújo*

Imagem Digital - Merchandising

Proposta:
Elaborar um clip a partir de uma música escolhida pelos alunos usando fotografias de acordo com a interpretação da letra da música.



Procedimentos:

- Os alunos vão escolher uma música (pensamos nesta escolha feita pelos alunos pois acreditamos que eles farão o trabalho com mais entusiasmo já que falarão sobre um assunto/estilo de música que eles gostam);
- Eles vão tirar fotografias de acordo com cada parte da música e assim ajudarão também os outros alunos a entenderem a canção com base nas imagens.
- Usarão programas de criação de slides (Movie Maker, Nero Vision etc.) para organizar as fotografias de acordo com a música, adicionando legendas (em língua inglesa) para cada trecho da música cantada, em sincronia com as imagens fotografadas.

Habilidades:

- Percepção fotográfica
- Aprimoramento do listening e writing;
- Capacidade de tradução;
- Habilidade de execução gráfica digital,


Série(s):

Inicialmente pensamos nesta atividade para os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II, entretanto, esta pode ser feita desde as séries iniciais do Ensino Fundamental II até o Ensino Médio, só precisa que o professor adequa-a a cada turma.

* A professora participou apenas da primeira OT



Produto:



+ Baixe o programa Movie Maker para seu computador

Essa atividade é fantástica porque trabalha com tradução, interpretação textual, percepção fotográfica e edição de imagens. A vantagem dela é que pode se adequar a qualquer turma.[sic].

NOTA DO PESQUISADOR:

O primeiro encontro foi um período de bastante descoberta para todos nós, principalmente porque as atividades realizadas foram, para alguns, uma novidade e um momento de experimento.

A liberdade e sugestões para escolha do grupo, as discussões entre as equipes para elaboração das propostas e até o "experimento" das produções foram passos trilhados com bastante cuidado e, principalmente, criatividade e diversão.

Pudemos descobrir nesse período momentos de descontração e, ao mesmo tempo, percebemos o potencial que a fotografia digital tem como um recurso didático-pedagógico importante que pode contribuir para o aprimoramento da aprendizagem de língua inglesa.

Inicialmente, alguns professores-cursistas se sentiram acanhados por acharem que não possuíam habilidades significativas que pudessem contribuir para a construção de algum produto utilizando tecnologias digitais. Contudo, pouco a pouco, foi possível explorar os potenciais de cada um para um processo de construção e um resultado proveitoso.

Cada um pôde contribuir, por meio dos princípios colaborativos, com aquilo que entendia que tinha como habilidade e/ou até mesmo com as capacidades que estavam escondidas ou achavam que não existiam.

O ponto crucial não foi a capacidade de "saber manipular" fotografias digitais, mas principalmente de pensar em projetos, poses, textos, atividades, procedimentos. E tudo isso se instaurou como um espaço rico e frutífero de troca de experiências para um propósito comum ao grupo.

Rodrigo Reis

CAVA

TEMÁTICA: As TIC no Contexto Escolar

OBJETIVO: Conceituar as TIC nos espaços educacionais


DESENVOLVIMENTO DA TEMÁTICA:

As atividades desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem seguiram um padrão organizacional e procedimental que se compunham por meio da exibição de um vídeo que trazia a temática da semana e logo em seguida havia a disponibilização de um Fórum de Discussão que apresentava alguns questionamentos sobre o vídeo.

Dessa forma, pudemos trazer para o debate as nossas experiências vivenciadas nas Oficinas Temáticas, compondo elementos discursivos bastante sólidos e importantes para a proposta geral da qual estávamos experimentando.

Optamos por apresentar vídeos curtos, mas que traziam em sua essência reflexões sobre a temática e fomentava a discussão no fórum e enriquecia a maneira como passamos a lidar e a compreender o propósito da Aprendizagem Colaborativa em Rede.

Vejamos na página seguinte o vídeo que compõe a atividade do AVA do Bloco 1, em seguida, as perguntas norteadoras e, por fim, alguns extratos das reflexões dos professores-cursistas (os quais não apresentarão os nomes dos autores).



QUESTIONAMENTOS NORTEADORAS:

Após visualizarmos o vídeo "Technology and Education", trazemos para discussão alguns pontos que merecem reflexão. A animação nos apresenta alguns questionamentos que não as tomaremos como base única para as respostas, mas que servirão para pensarmos, e talvez a partir de uma realidade bem nossa, sobre a tecnologia na sala de aula e, de maneira mais abrangente, na educação.

- 1) O que nós queremos que a tecnologia faça nas escolas?
- 2) Em qual mundo nossos alunos estarão ao saírem da escola? E quais são as habilidades que eles precisarão obter êxito?

3) Nós precisamos da tecnologia para manter essas habilidades e apontar para nossos alunos da direção certa? Ou a maneira que estamos usando a tecnologia está "desligando" nossos alunos das pessoas e do mundo ao redor deles?

Vamos lá?

Abraços,
Rodrigo Reis

1)

Percebo a partir dos questionamentos feitos, o quanto nós, educadores, somos responsáveis por levar os nossos alunos ao contato com as "novas" tecnologias, podendo também mudar esse caminho, bloqueando as possibilidades de aprendizagem que nós, comecemos a ter uma outra visão da inserção dos aparelhos tecnológicos nas nossas vidas pessoais e profissionais, abrindo caminhos para o nosso conhecimento e possibilitando o sucesso das nossas aulas, todo cuidado é pouco na hora de utilizar essas novas tecnologias, pois a partir delas podemos ter um ganho importantíssimo, no que diz respeito, a interação entre professor e alunos [sic].



2)

Nós (professores) queremos que a tecnologia nos auxiliem no processo de ensino-aprendizagem, aproximando o conteúdo ao aluno, para que o mesmo veja sentido no que está tentando ser passado na escola e assim, desperte o interesse deles pela educação. Ao sair da escola os alunos estarão/estão no mundo tecnológico, onde quem tem mais facilidade com o manuseio das tecnologias é quem alcançará um lugar mais alto nesta sociedade capitalista, onde o conhecimento tecnológico tem cada vez mais valor, por este motivo, os alunos deverão ter habilidades voltadas para o uso das tecnologias e também ter conhecimento com uma Língua Estrangeira, já que no mundo moderno o bilinguismo é cada vez mais preciso [sic].

3)

Primeiramente curti muito o vídeo, e respondendo as questionamentos, como professores sabemos que somos portadores de conhecimento diante dos nossos alunos, porém espera-se que a tecnologia venha como um milagre, algo que revolucionará. A tecnologia é um auxílio em nosso trabalho e deve ser apresentada desta forma para os alunos, pois quando saem da escola se deparam não apenas com a visão do primeiro emprego, mas o que ser daquele momento em diante. Temos que apresentar a tecnologia como uma ferramenta de aprendizado, pois a possibilidade de eles a verem desta forma é mínima, mostrar que nem só de Face e Whats viverá o homem, mas que existem tantas formas da tecnologia contribuir na construção de um ser útil, conhecedor, pensador, crítico [sic].



NOTA DO PESQUISADOR:

Podemos refletir que o Bloco 1 foi um momento de descoberta e despertar para novos conceitos a partir de uma mesclagem entre Aprendizagem Colaborativa, a tecnologias digitais e o ensino de língua inglesa.

Nesse período, as discussões, atividades e reflexões realizadas tanto nas Oficinas Temáticas quanto no Ambiente Virtual de Aprendizagem serviram como uma espécie de trampolim para a superação de obstáculos vários que nós, a priori, colocamos quando nos deparamos com um novo desafio. Aos poucos, pudemos experimentar a diversidade de caminhos que os recursos digitais podem propiciar - mais especificamente a fotografia, nesse caso. O discurso implícito de nós, professores-cursistas, nos fizeram compreender como é importante dialogarmos constante e continuamente sobre nossa prática que, muitas vezes, se vê estruturada pela rotina e pelo asoberbamento de tarefas, não permitindo a inovação de práticas que, antes de conhecer outras possibilidades, considerávamos o nosso planejamento como o limite das ações possíveis.

Mas o desafio que a era digital nos impõe é de buscarmos, frequentemente, compreender os anseios que constituem os espaços comunicativos sociais para trazeremos para a escola essa realidade, oportunizando um saber criativo, ubíquo, atualizado e, principalmente, de interesse do estudante.

Nossos estudantes, como nativos digitais, possuem um conhecimento tecnológico que talvez ainda precisamos aprender. Porém, possuímos, além da experiência docente, a capacidade de articular e sistematizar essa capacidade que o discente tem de lidar com os aparatos tecnológicos, o qual manipula de maneira natural e consolidada com suas necessidades diárias.

Rodrigo Reis.



Bloco 2

PERÍODO: 05 a 11/09/2015

NOT

TEMÁTICA: Merchandising e Marketing na internet: a imagem e vídeos que veiculam poder - Vídeo

OBJETIVOS:

- Discutir como o poder da imagem e dos vídeos das propagandas disponíveis na internet podem veicular poder;
- Discutir de que maneira as imagens digitais e vídeos de propagandas na internet podem contribuir para a aprendizagem de língua inglesa.

DESENVOLVIMENTO DA TEMÁTICA:

O primeiro momento se constituiu de uma discussão através de slide de como a imagem e vídeo de propaganda veiculam poder que, muitas vezes, servem para persuadir o consumidor para conduzi-lo à compra do produto explicitado na propoganda.

A globalização, propulsora do consumismo, nos fornece padrões de beleza e um consumo desenfreado de produtos industrializados que, na grande maioria, não condizem com as descrições e aparências que são apresentados em suas propogandas.


O slide seguinte traz algumas imagens que nos fazem refletir o poder da propaganda e como grandes empresas utilizam determinados recursos para propagar a sua ideia de consumo.

No final do slide, direcionamos para a produção do vídeo em sala de aula e, ainda mais especificamente, pensamos como a editoração de vídeo nas aulas de língua de língua inglesa podem proporcionar a aprendizagem colaborativa em rede, o aguçamento da criatividade, a inclusão digital para aqueles estudantes que ainda não desfrutam do uso dos recursos digitais e o aprimoramento da comunicação e oralidade em LI (língua inglesa).




[Visualize a apresentação diretamente no PREZI](#)


O vídeo abaixo é parte do slide anterior e deriva de uma animação intitulada de "Homem Capitalista". Esse material pôde ser apreciado pelos professores-cursistas e pelo estudante e serviu como elemento de reflexão acerca do desenfreado mercado consumista que usa os recursos naturais de maneira desordenada e descontrolada. Isso mostra o quanto precisamos analisar as nossas ações e como precisamos conscientizar nossos alunos acerca dessa realidade.



PONTO DE REFLEXÃO:

Antes do processo de elaboração e execução da Proposta Colaboativa, buscamos fazer algumas reflexões sobre nossa posição enquanto professor. Esse momento se mostrou de grande valia para que pudéssemos analisar os desafios que nos chegam constantemente e de que maneira podemos aperfeiçoar nossas práticas e adaptá-las sempre que necessário.


Com isso, para termos um ponto de partida de discussão oral, apresentamos o seguintes questionamentos:


- 1) Como eu entendia a escola e função de ser professor no período em que eu era aluno?
- 2) Como vejo, na contemporaneidade, a minha função docente?
- 3) Como visualizo a escola do futuro e, principalmente, qual será a função de ser professor nesse período?

Após a discussão oral, apresentamos um slide que mostra a concepção de uma Escola no ano 2050. Este material foi produzido pela disciplina "Multiculturalismo, Linguagens e Políticas Identitárias", do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade.

A discussão foi bastante produtiva e o material exibido serviu como um recurso que contribuiu para projetar uma das infinitas possibilidades propositivas de como se pensa em uma configuração da escola do futuro.

Confira o slide no vídeo abaixo:




[Visualize a apresentação diretamente no PREZI](#)


PROPOSTA DE PRODUÇÃO COLABORATIVA:

Após as discussões sobre vídeo acerca de todas as formas de apropriação de produção e editoração de material de vídeo presentes hoje, percebemos a facilidade com que podemos manipular esse recurso e como nosso aluno está ligado a essas atividades de maneira bastante natural. Ação que poucas décadas atrás só era possível ser realizado por profissionais, materiais caros e não tão portáteis.

Com a facilidade de manipulação de vídeo no computador e diretamente dos dispositivos móveis, se tornou acessível o compartilhamento das produções pelas redes sociais de maneira rápida e eficaz.

Seguimos os mesmos passos de divisão de grupo que fizemos no Bloco 1, porém, agora, com a participação do estudante um nativo digital, aluno do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual de Serrolândia, Kaiky Nunes.

Também nos dividimos em apenas dois grupos dessa vez, por conta da desistência da duas professoras.

PROPOSTA COLABORATIVA - GRUPO 1

Integrantes: Andréia Natasha, Getúlio Carneiro e Kaiky Nunes

Vídeo - Conhecendo os arredores de minha escola

Proposta:

Elaborar de um vídeo em forma de diálogo, no qual, os alunos irão apresentar pontos da cidade e o colégio que eles estudam em Língua Inglesa e colocará a legenda em Inglês.

**Procedimentos:**

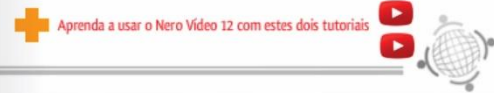
Os alunos deverão apresentar alguns lugares no entorno da escola, de modo que, no momento da edição, posso colocar as legendas, em língua inglesa. Essa atividade pode ser desenvolvida escolhendo outros pontos da cidade.

Habilidades:

- Speaking, Listening, Reding, Wirting e Grammar

Série(s):

1º ano do Ensino Médio, entretanto ela pode ser adaptada para todas as turmas do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Produto:**PROPOSTA COLABORATIVA - GRUPO 1**

Integrantes: Débora Mota, Elaine Moreira e Ceane Barreto

Vídeo - Interpretando cenas

Proposta:

Reproduzir uma cena de algum programa de televisão (filme, novela, desenho, série, etc).

Procedimentos:

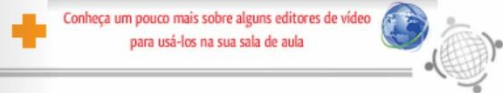
Os alunos poderão escolher uma cena de algum vídeo como uma série, um filme, uma novela etc. e interpretar esse bloco de cena, levando em consideração cenários, fala e legenda (em inglês). Para isso, utilização seus dispositivos móveis para gravação e programas de edição de vídeo (tais como Movie Maker e Nero Vídeo ou outros aplicativos diretamente do smartphone.

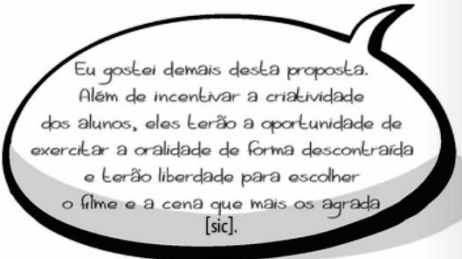
**Habilidades:**

- Speaking
- Listening
- Reding
- Wirting
- Grammar
- Interpretação
- Editoração de conteúdo digital

Série(s):


Qualquer série do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Produto:




Eu gostei demais desta proposta. Além de incentivar a criatividade dos alunos, eles terão a oportunidade de exercitar a oralidade de forma descontraída e terão liberdade para escolher o filme e a cena que mais os agrada [sic].


CONTEÚDO DE PESQUISA ADICIONAL



O Vídeo na Sala de Aula, de José Manuel Moran



A produção de vídeo como um recurso educacional para as aulas de Língua Inglesa, de Brunner e Meier



Guia: 23 dicas para fazer bons vídeos em sala de aula

NOTA DO PESQUISADOR:

O segundo encontro presencial já nos sentíamos mais descontraídos e houve momentos singulares de grande colaboração e parceria, o que resultou em situações de segurança e descontração nas discussões e produções que aconteceram.


O convite ao estudante "nativo digital" ecoou de modo bastante positivo, pois não somente discutimos sobre essa nova postura e concepção de estudante, mas pudemos experimentar a sua contribuição na realização das atividades e isso foi de grande valia para percebermos que, além de produzirmos, tínhamos a presença de um estudante "filho" da era digital que também se tornou um interlocutor e colaborador das propostas.

O grupo já se sentiu bastante confiante a partir desse segundo encontro e as discussões fluíram de maneira mais densa e reflexiva, pois, a todo o momento, voltávamos o pensamento à nossa prática e de que maneira aquele momento seria útil para nossa formação enquanto educador de língua e os desafios que temos enfrentado.

O senso de superação foi muito evidenciado também. Todos contribuíram de forma bem significativa no desenvolvimento e isso tornou o grupo com anseio de quer mais e refletir mais.

A manipulação dos vídeos e dos programas para edição se instauraram como momentos de descontração e grande produtividade.

Rodrigo Reis



TEMÁTICA: Formação Docente na Era Digital

OBJETIVO: Refletir sobre a formação dos professores de língua inglesa na era digital


DESENVOLVIMENTO DA TEMÁTICA:

As atividades desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem seguiram um padrão organizacional e procedimental que se compunham por meio da exibição de um vídeo que trazia a temática da semana e logo em seguida havia a disponibilização de um Fórum de Discussão que apresentava alguns questionamentos sobre o vídeo.

Dessa forma, pudemos trazer para o debate as nossas experiências vivenciadas nas Oficinas Temáticas, compondo elementos discursivos bastante sólidos e importantes para a proposta geral da qual estávamos experimentando.

Optamos por apresentar vídeos curtos, mas que traziam em sua essência reflexões sobre a temática e fomentava a discussão no fórum e enriquecia a maneira como passamos a lidar e a compreender o propósito da Aprendizagem Colaborativa em Rede.

Vejamos na página seguinte o vídeo que compõe a atividade de AVA do Bloco 2, em seguida, as perguntas norteadoras e, por fim, alguns extratos das reflexões dos professores-cursistas (os quais não apresentarão os nomes dos autores).



QUESTIONAMENTOS NORTEADORES:

A animação desse bloco faz um retrospecto sobre a educação e quais os recursos a sustentava nos períodos específicos em que ela foi apresentada. Vivendo na Era Digital/da Interação, somos instigados a pensar sobre mudanças contemporâneas em uma rapidez nunca antes experimentada.

A formação docente, aqui entendida não como "primeira formação", tampouco "formação continuada", mas sim como "formação contínua", se dá pelos processos reflexivos diários e não estanques que se relacionam às práticas em nossa sala de aula. Cai sobre nós a grande responsabilidade de prepararmos os nossos alunos para essa era da qual eles fazem parte.

1) Como você compreende a sua sala de aula nos dias de hoje?

2) Como você concebe a sua sala de aula de amanhã?

3) É possível perceber alguma necessidade de mudança alcançável?

Abraços,
Rodrigo Reis

1)

Nesta era de tecnologia, as informações estão ao alcance de todos, e no momento em que temos informações, vídeos, videoaulas ao nosso redor, é necessário orientação e cuidado. Estamos em um momento de descobertas, aprendendo como utilizar as tecnologias adequadamente para que as mesmas sejam ferramentas utilizadas pelos educandos com objetividade, no que tange o aproveitamento de suas potencialidades nos mais diversos aspectos do saber [sic].

2)

Bom, o vídeo nos faz refletir sobre o progresso da tecnologia na sala de aula e como é o comportamento do professor mediante a essas mudanças, o que nos faz pensar sobre como podemos e se podemos um dia alcançar esse avanço, já que o progresso tecnológico está sempre a frente da formação do professor. Nós não somos preparados para lidar com esses avanços, o que dificulta ainda mais a nossa prática docente, para não ficarmos ultrapassados, e um aspecto de conta própria aprender como manuseá-las e um aspecto interessante é pedir ajuda aos alunos, já que eles possuem mais familiaridade com o uso da tecnologia e essa troca de informações entre professor e aluno acrescentam pontos positivos no processo de ensino-aprendizagem [sic].

3)

"Só existe opção quando se tem informação"
(Gilberto Diemstein)

Partindo da frase exposta, penso que a informação nos faz crescer/evoluir e, a partir dela, é que podemos opinar e optar, é com o conhecimento que podemos tomar decisões e se tratando da educação, as decisões podem abarcar uma grande proporção de coisas e seres que estão inseridos nesse emaranhado de INFORMAÇÕES [sic].

NOTA DO PESQUISADOR:

O Bloco 2 foi marcado de grandes descobertas e desafios. O trabalho com a produção de vídeo nas aulas de língua inglesa passou a ser visto como uma ação viável, mesmo diante das limitações que podem ser encontradas nas escolas do município de Serrolândia, limitações estas apresentadas pelos professores-cursistas como a falta de acesso à internet, falta de computadores e laboratório de informática, dentre outros empecilhos.

A discussão crítica acerca da imagem de propaganda e de venda que nela veicula um subsídio de poder e de persuasão para que o produto seja vendido foi bastante proveitosa, pois nos auxiliou quanto ao material mais adequado devemos utilizar em nossa sala de aula e como podemos construir nossas atividades de maneira mais reflexiva.

Nesse estágio, nós, professores-cursistas, já estávamos bem inteirados da importância de refletirmos sobre nossa prática docente, mas além disso, entusiasmados com a possibilidade de sempre experimentar no momento das Oficinas Temáticas aquilo que discutíamos e projetávamos. A partir desse "experimento", era sempre possível avaliar o que deu e o que não deu certo e o como poderíamos adaptar para a realidade a série, turma e escola na qual trabalhamos.

Nunca é exaustivo discutir sobre prática docente quanto essa discussão parte de uma perspectiva reflexiva, um desejo de se atualizar e atualizar práticas, princípio básico da sociedade líquida e extremamente configurada de rápidas metamorfoses. Por isso, as reflexões no AVA serviram como mais um elemento que impulsionou o fomento para novas práticas e novos pensamentos quanto ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa.

Rodrigo Reis.

Como recurso adicional, visite o site de aprendizagem de língua inglesa [busuu](#)¹, clicando na imagem da professora acima. E faça do download do livro em PDF [Aprendendo Verbos em Inglês](#)², clicando na imagem da professora abaixo.

¹O curso online de língua estrangeira busuu oferece um período de uso gratuito.
²O livro é disponibilizado gratuitamente na internet.

Bloco 3

PERÍODO: 19 A 25/09/2015

OT


TEMÁTICA: Produção colaborativa de Imagem Digital em Movimento – Animação (Comic Strips)

OBJETIVO: Conhecer os recursos de animação e sua aplicabilidade para a aprendizagem de língua inglesa.

DESENVOLVIMENTO DA TEMÁTICA:

As Histórias em Quadrinhos (HQ) compuseram, por um longo período, um importante recurso de aprendizagem de língua inglesa, apesar de pouco explorado. Contudo, com o passar do tempo, as tecnologias digitais propiciaram o surgimento de novos recursos para incrementar ainda o princípio comunicativo, interpretativo e de aguçamento do imaginário característico das HQ. Hoje em dia, através de recursos simples de computação gráfica, uso de dispositivos móveis e internet, é possível usar a criatividade para criar várias atividades que contribuirão na aprendizagem em aulas de língua inglesa.

A animação a seguir é um Stop Motion, produzido pelo pesquisador e pelo estudante nativo digital convidado. Essa animação foi apresentada mesmo antes da apresentação do slide e das discussões sobre a temática.



Após a exibição da animação, mais como um momento de descontração, os professores-cursistas se dividiram em dois grupos, receberam massinhas de modelar e, através do auxílio do pesquisador, utilizando o seus dispositivos móveis de fotografia, foram conhecendo como funciona a técnica de criação desse tipo de animação que consiste em:

- 1) Criar de personagens e cenários (os personagens podem ser feitos de massa de modelar ou pode-se utilizar bonecos de plásticos que tenham melhores movimentos;
- 2) Posicionar a câmera/celular em um ponto em que ela não seja movida;
- 3) Fotografar cada milímetro de movimento realizado por cada personagem;
- 4) Utilizar o programa de edição Movie Maker (para PC), criando um slide show, atentando para um tempo de transição entre uma imagem outra em média de meio segundo;
- 5) Incluir melodia;
- 6) Incluir narrativas, falas e legendas (em língua inglesa).

A seguir, visualize as duas produções de Stop Motion realizadas pelas duas equipes (sem a inclusão do passo 6).

"WARM UP" COLABORATIVO - GRUPO 1



EQUIPE: Ceane Barreto e Natasha Araújo

"Recebemos uma caixa de massa de modelar e foi solicitado que criássemos um cenário para a produção de um vídeo.
Criamos uma praça e o encontro de um casal de namorados.
Esta é uma proposta que pode ser aplicada em qualquer turma, pois não precisa de muitos recursos.
Para a produção do vídeo foram usados fotografias e o programa movie maker.
Não foi preciso uso de internet.

Habilidades: Criatividade dos alunos para elaborar cenário e cena.
Neste trabalho não foi utilizado fala dos personagens, mas o professor pode solicitar algumas falas em inglês e trabalhar "conversation".

Ceane Barreto

"WARM UP" COLABORATIVO - GRUPO 2



EQUIPE: Débora Mota e Getúlio Carneiro

"A proposta de produção do Stop Motion com massa de modelar com a temática livre é algo muito interessante pois exige muita criatividade e paciência. A ideia do nosso vídeo partiu de Getúlio, Uma Partida de Futebol! A nossa produção ficou com alguns detalhes em Língua Portuguesa, sugiro assim que para desenvolver como atividade de Língua Inglesa que os detalhes como trilha sonora, título e créditos sejam em Inglês".

Débora Mota

Uma pena eu não ter participado dessa parte das atividades, achei bem legal os dois trabalhos, criativos, divertidos, sendo totalmente possível aplicá-los na nossa sala de aula, como foi bem mencionado, lá teremos mais tempo e poderemos aplicar com mais calma.[sic].

Eu amei esta experiência, foi algo que eu nunca tinha pensado e também não imaginava como era feito esse tipo de atividade. Achei super interessante, me diverti bastante e acredito que os alunos irão amar fazer, pois é algo lúdico que mostra que aprender Inglês não precisa ser algo "chato/desinteressante".[sic].

DESENVOLVIMENTO DA TEMÁTICA:

Após o momento de produção e descontração de uma das várias possibilidades de criação de animação que foi o Stop Motion, passamos a discutir, por meio do slide abaixo, algumas diferenciações entre quadrinhos, tirinhas, charges e cartuns. Isso se fez interessante para ser discutido, visto que algumas dessas modalidades despertam mais interesse pelos estudantes do que outras. Outro fator que levamos para discussão é de que maneira as animações, hoje digitais, podem contribuir para o aprendizado de língua inglesa.

O fato é que a oralidade, a escrita, a competência comunicativa de um modo geral pode ser evidenciada em atividades de criação de animação.

Percebemos como as cores, balões, lapsos de tempo e metáforas visuais podem tornar a compreensão desse material mais rico no ato de sua produção e interpretação.

Segundo momento, em meio as discussões permeadas pelo slide, visitamos o nosso AVA, onde encontramos um texto de Juliana Carvalho: "Trabalhando com Quadrinhos na Sala de Aula", fizemos a leitura do mesmo, percebendo que ao final, havia propostas de trabalho para determinadas disciplinas, tais como Língua Portuguesa, Educação Artística, Matemática, História, Geografia e Ciências. O desafio proposto para o grupo era, a nível de socialização, que idealizássemos e apresentássemos oralmente algum tipo de atividade para o trabalho de quadrinhos em aulas de Língua Inglesa. Não tivemos como objetivo a produção de nenhum material, mas serviu para percebermos como os pensamentos colaborativos sobre um mesmo produto poderiam fazer surgir ideias bastante interessantes e adaptáveis para cada realidade.

Caso deseje acessar esse material de Juliana Carvalho, clique [aqui](#).

Em seguida, voltamos para o conceito de animação e conhecemos, de modo sucinto, alguns recursos disponíveis na rede para produção desse tipo de material.

Confira abaixo o slide que trabalhamos em nosso encontro:



Visualize a apresentação diretamente no PREZI [\[Prezi\]](#)

Todavia, pela disponibilidade quase que infinita de sites que oferecem a produção de animação, optamos por "vasculhar" e selecionar apenas um que trouxesse mais facilidade e flexibilidade para os professores-cursistas. O fato é que, apesar do princípio básico da proposta do curso seria o de que os cursistas envolvidos selecionassem sobre qual plataforma desejavam trabalhar, o pesquisador entendeu que, por se tratar de um recurso novo de aprendizagem, seria interessante que ele mesmo desse um pontapé inicial apenas quanto à escolha do site de produção da animação.

Desse modo, optamos por trabalhar na plataforma do:

Go!Animate

Para apresentar aos professores-cursistas o quanto o site é simples e intuitivo para criação de animação, apresentamos um projeto criado a partir dessa plataforma que se constituiu como produção avaliativa da disciplina "Multiculturalismo, Linguagens e Políticas Identitárias", do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, do qual o pesquisador é discente. Os recursos utilizados estão todos disponíveis no próprio site e é possível deixar todo o material salvo "nas nuvens", visto que toda a produção é feita online, não necessitando de nenhum programa em seu computador ou dispositivo móvel digital.



Visite o [Wikipedia](#) e conheça mais sobre o conceito de Animação [\[Globe\]](#)

PROPOSTA COLABORATIVA - GRUPO 01

Integrantes: Getúlio Carneiro, Elaine Moreira e Natasha Araújo

Animação - GoAnimate - Let's have fun!!!

Proposta:

Criar animações e trabalhar com habilidades gráficas e narrativas.

Procedimentos:

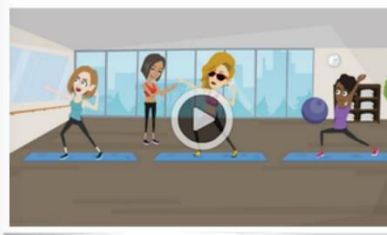
Os alunos terão ou não tema livre, dependendo da proposta que o professor apresentar, para criar uma animação no GoAnimate. Para isso, a equipe se reunirá para compor a ideia da animação e o professor mediará a proposta, levando em consideração a temática (quando houver uma específica), a organização do roteiro e a correção dos textos em língua inglesa. Além disso, o professor poderá trabalhar com o grupo atividades de oralidade para aprimorar a pronúncia dos diálogos que serão utilizados na animação.

Habilidades:

- Speaking
- Listening
- Reading
- Writing
- Grammar
- Aprimoramento de habilidades gráficas

Série(s):

Mais adequada para alunos do Ensino Médio.

**PROPOSTA COLABORATIVA - GRUPO 02**

Integrantes: Débora Mota, Kaiky Rodrigues e Ceane Barreto

Animação - GoAnimate - At School

Proposta:

Criar animações e trabalhar com habilidades gráficas e narrativas.

Procedimentos:

Os alunos terão ou não tema livre, dependendo da proposta que o professor apresentar, para criar uma animação no GoAnimate. Para isso, a equipe se reunirá para compor a ideia da animação e o professor mediará a proposta, levando em consideração a temática (quando houver uma específica), a organização do roteiro e a correção dos textos em língua inglesa. Além disso, o professor poderá trabalhar com o grupo atividades de oralidade para aprimorar a pronúncia dos diálogos que serão utilizados na animação.

**Habilidades:**

- Speaking
- Listening
- Reading
- Writing
- Grammar
- Aprimoramento de habilidades gráficas

Série(s):

Mais adequada para alunos do Ensino Médio.

Produto:

Acesse o tutorial de cadastro do GoAnimate

**NOTA DO PESQUISADOR:**

As atividades da Oficina Temática do Bloco 3 trouxeram momentos de descontração e reflexão bastante significativos, tanto que as propostas apresentadas não "coubem" em apenas um dia de encontro, prolongando para mais um dia.

Apesar da segunda parte de produção em que usamos o GoAnimate para criação de animação e este recurso necessitar exclusivamente de uma conexão com a internet e sabermos da realidade de muitas das escolas nas quais trabalhamos, pudemos perceber que esse tipo de atividade está, de fato, conectada com a realidade de interesse dos estudantes pois, além de ser um relato do discente nativo digital presente, todos nós, professores-cursistas, nos sentimos envolvidos com todo o processo de elaboração da proposta e execução da mesma. Algo bastante envolvente e que nos deu respaldo para percebermos que é possível aplicarmos, dentro das condições de recursos, em nossas aulas de língua inglesa.

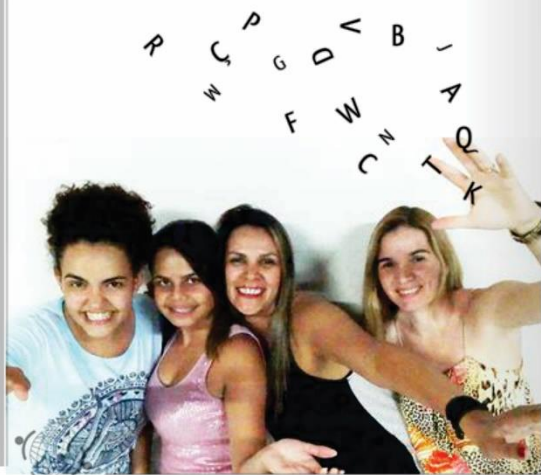
O site GoAnimate possui algumas restrições para contas gratuitas que são a presença da marca d'água do site no meio de vídeo e a impossibilidade de exportar o material produzido para ser compartilhado com um vídeo. Caso a escola tenha interesse em adquirir uma licença para quebrar essas barreiras, há planos específicos para educação.

Mesmo com essas limitações para compartilhamento, não houve nenhuma resistência por parte de todos os professores-cursistas e do estudante, pelo contrário, os dois processos de produção do Bloco 3 (Stop Motion e GoAnimate) se consolidaram como momentos de grande aprendizado e partilha de capacidades e experiências.

Rodrigo Reis

VISITE A 2ª PARTE DE NOSSO LIVRO

CLIQUE AQUI



TEMÁTICA: Espaços colaborativos de aprendizagem em rede

OBJETIVO: Compreender os conceitos acerca da aprendizagem colaborativa em rede e sua aplicabilidade para o ensino de língua inglesa.

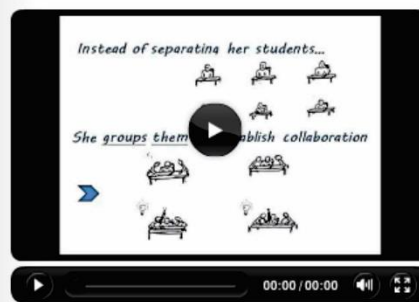
DESENVOLVIMENTO DA TEMÁTICA:

As atividades desenvolvidas no Ambiente Virtual de Aprendizagem seguiram um padrão organizacional e procedimental que se compunham por meio da exibição de um vídeo que trazia a temática da semana e logo em seguida havia a disponibilização de um Fórum de Discussão que apresentava alguns questionamentos sobre o vídeo.

Dessa forma, pudemos trazer para o debate as nossas experiências vivenciadas nas Oficinas Temáticas, compondo elementos discursivos bastante sólidos e importantes para a proposta geral da qual estávamos experimentando.

Optamos por apresentar vídeos curtos, mas que traziam em sua essência reflexões sobre a temática e fomentava a discussão no fórum e enriquecia a maneira como passamos a lidar e a compreender o propósito da Aprendizagem Colaborativa em Rede.

Vejamos na página seguinte o vídeo que compõe a atividade de AVA do Bloco 2, em seguida, um roteiro de reflexão sobre o conceito de Aprendizagem Colaborativa.



Caríssimos,

O vídeo traz alguns conceitos, além daqueles já discutidos em nosso primeiro encontro, sobre Aprendizagem Colaborativa. Por meio de uma proposta apresentada pela professora da animação, ela mostra sua sala de aula promovendo a AC.

Abaixo, mostraremos alguns tópicos exibidos no vídeo. Cada afirmativa está representada por um número. Ao responder em nosso fórum, você deverá colocar o número correspondente à afirmativa e, em seguida, dizer se concorda ou não e refletir sobre cada enunciado:



A APRENDIZAGEM COLABORATIVA ENVOLVE:

1. Interação Face-a-face;
2. Habilidades interpessoais em grupo;
3. Interdependência positiva;
4. Responsabilidade individual;
5. Processamento de atividades em grupo.

OS ALUNOS NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA:

6. Aprendem mais rápido;
7. Entendem melhor;
8. Ampliam o conhecimento;
9. E ainda fazem novas amizades.

A APRENDIZAGEM COLABORATIVA:

10. Poupa tempo;
11. Reduz esforço;
12. Gera ideias melhores;
13. Aumenta o conhecimento e a compreensão.

Boa reflexão,

Rodrigo Reis **A APRENDIZAGEM COLABORATIVA ENVOLVE:**

1. Sim. Porque dar mais tranquilidade ao aprendiz.
2. Sim. Porque facilita mais no processo de interação.
3. Sim. Porque um passa conhecimento ao outro.
4. Sim. Porque faz com que os alunos assumam compromissos.
5. Sim. Porque dessa forma aqueles que se individualizavam passam a entender que em grupo o aprendizado acontece de forma mais dinâmica.

OS ALUNOS NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA:

6. Sim. Porque faz valer a dinâmica do quem sabe mais ajudar ao outro.
7. Sim. Porque os que são inibidos perdem a timidez.
8. Sim. Porque prevalece a força do equilíbrio e distancia a resistência ao estudo.
9. Sim. Quebra a barreira da timidez.

A APRENDIZAGEM COLABORATIVA:

10. Sim. Agrupam-se esforços.
11. Sim. Porque um compartilha ao outro.
12. Sim. Porque todos compartilhando há mais progresso.
13. Sim. Porque um aprende com o outro.

PROFESSOR 1

**A APRENDIZAGEM COLABORATIVA ENVOLVE:**

1. Sim, trabalhar com um outro alguém é muito bom, mesmo com empecilhos que possam surgir, ver o outro desenvolvendo algo nos incentiva.
2. Sim, somos seremos dispostos a aprender e desenvolver com o outro, com o que vemos e vivemos.
3. Sim, pois as características e conhecimentos individuais são essenciais.
4. Sim, pois mesmo com a colaboração de alguns o que cada faz é muito importante.
5. Muito bom, flui com mais rapidez do que o mesmo trabalho sendo desenvolvido de forma individual.

A APRENDIZAGEM COLABORATIVA:

10. Sim, ao dividir o que deverá ser feito, será feito com mais rapidez.
11. Sim, pois o trabalho para o desenvolvimento é dividido entre o grupo e assim cada um ficando com menos e com mais dedicação.
12. Sim, ao contar com a contribuição do trabalho em grupo e ao ver a capacidade dos demais passamos a avaliar nossas ideias e tendemos a apurá-las.
13. Sim, pois no trabalho colaborativo existe muita diversidade de experiências e passamos também a ter predisposição a ficarmos abertos a aquisição e entendimento do que é novo.

PROFESSOR 2

**APRENDIZAGEM COLABORATIVA ENVOLVE:**

1. Sim, pois os alunos estão à frente das atividades e usando da colaboração dos colegas, bem como da mediação do professor para resolver possíveis dificuldades.
2. Sim, pois os alunos conseguem, muitas das vezes, se reconhecer através do outro, e assim a partir das relações em grupo se constituem como ser pensante e ativo, desenvolvido e descobrindo suas habilidades.
3. Sim, pois cada um pode acrescentar informações e ideias a partir das características próprias, e assim, contribuir para um trabalho mais efetivo.
4. Sim, pois a aprendizagem colaborativa desperta no aluno a responsabilidade de fazer as coisas bem feitas, pois se não conseguir irá prejudicar a todo o grupo e não apenas ao mesmo.
5. Sim, pois os alunos terão que aprender a trabalhar em grupo, enfatizando o respeito ao próximo, ouvindo as ideias de cada um para construir um único trabalho.

OS ALUNOS NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA:

6. Com certeza, pois um vai ajudando o outro a entender o assunto e buscando as melhores formas da realização de atividades, cada um contribuindo com o que sabe e juntos se ajudam na descoberta de novos caminhos com mais rapidez.

PROFESSOR 3



A APRENDIZAGEM COLABORATIVA ENVOLVE:

1. Sim, sempre aprendemos mais quando discutimos ideias e ouvimos o outro.
2. Sim, cada um possui habilidades distintas e em grupo as habilidades se ampliam, cada um descobre habilidades diferentes
3. Sim, é necessário o desempenho de todos para alcançar um bom resultado.
4. Sim, é indispensável o comprometimento de todos
5. Sim, O trabalho em grupo desenvolve habilidades, comprometimento, incentivo do colega e aprendem a conviver e respeitar opiniões e divergências.

OS ALUNOS NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA:

6. Sim, a troca de informações e ideias desenvolve a aprendizagem mais rápida.
7. Sim, Um ajuda o outro na compreensão de cada etapa.
8. Cada indivíduo tem conhecimentos e informações novas a acrescentar no grupo.
9. Sim, muitas vezes alunos se isolam por timidez ou outras razões, o trabalho em conjunto ajuda na aproximação das pessoas.

A APRENDIZAGEM COLABORATIVA:

10. Todos trabalhando juntos o trabalho é feito com maior rapidez.
11. O trabalho dividido reduz o esforço de cada um
12. Discutir ideias e ouvir opiniões diferentes sempre resulta em um produto final de maior qualidade.
13. Aprendemos mais quando expomos e ouvimos opiniões diferentes.



PROFESSOR 4

A APRENDIZAGEM COLABORATIVA ENVOLVE:

1. Concordo, pois, sendo uma troca de informações deve haver envolvimento.
2. Sim, a aprendizagem está aí e é preciso está atualizado
3. Sim, pois é necessário conhecer a si próprio e suas habilidades.
4. Sim, cada um deve valorizar o que de conhecimento traz consigo, mesmo sabendo que pode adquirir mais.
5. É importante construir juntos, nos possibilita conhecer o outro e se fazer conhecer também.

OS ALUNOS NA APRENDIZAGEM COLABORATIVA:

6. Sim, o conhecimento é compartilhado, facilitando a execução das propostas.
7. Sim, pois com a colaboração de todos, o entendimento tem maior alcance
8. Sim, os alunos trocam informações e experiências, construindo um envolvimento em prol de um único objetivo.
9. Sim, facilita o contato e aproxima a turma.

A APRENDIZAGEM COLABORATIVA:

10. Sem dúvida, com a divisão das atividades, ganha-se tempo.
11. penso que o esforço reduzido seria do professor, o mesmo evita explicações cansativas e repetitivas.
12. Com certeza, a troca de informações enriquece inclusive o vocabulário



PROFESSOR 5

NOTA DO PESQUISADOR:

O Bloco 3 foi marcado de muitas expectativas, novidades e criatividade. Ao percebermos todos os professores-cursistas e empolgados com as produções, foi possível compreendermos que essa sensação também pode ser transferida para nossos estudantes.

Todo esse lado positivo foi conduzido às discussões do Ambiente Virtual que trouxe como temática os "Espaços Colaborativos de Aprendizagem em Rede". A nossa sala de aula é um espaço de promoção da aprendizagem colaborativa que é estendida pelas redes para todos os lugares que os discentes estiverem.

O sistema de rede, compreendido aqui como um processo de descentralização da informação, faz com que todos sejam agentes e produtores dessa informação, de modo que, quanto mais produzimos, mais desfrutamos de um fluxo comunicativo diversificado e rico. A escola se sai de dentro de seu muro e a aprendizagem também ocorre em outros lugares e quando o estudante retorna para a escola traz consigo uma infinidade de experiências que são valorizadas e evidenciadas nas práticas de elaboração de atividades também em sala de aula.

Dessa maneira, tudo passa a ter um sentido mais amplo e significativo do que é aprendido e as produções realizadas pelos estudantes que contribuem para a aprendizagem como algo estreitamente ligada à vida de todos eles.

O compartilhamento de tudo produzido foi muito interessante, pois todos criaram uma expectativa positiva de como ficariam os trabalhos e como sua "marca" ficou nas animações. Muito interessante. Trabalho muito produtivo e gratificante.

Rodrigo Reis.



It's time to have fun!!!

Chegando ao finalzinho de nossos trabalhos, não custa continuarmos nos divertindo e aprendendo ao mesmo tempo. Clique nos Emojis e se divirta com várias cruzadinhas em inglês. Muito legal!!!!



Considerações Finais

Bom, chegamos ao final de nosso e-book, considerando essa produção didático-pedagógica como um material bastante interessante e importante que poderá contribuir para o aprimoramento das práticas dos docentes de língua inglesa, para uma reflexão sobre o uso das tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa e para experimento e comprovação da positiva contribuição da aprendizagem colaborativa em rede.

Como propósito mencionado no Projeto de Pesquisa, do Mestrado Profissional em Educação e Diversidade, no qual este produto, fruto de um período de intervenção, está vinculado, temos aqui não um manual pedagógico a ser rigidamente seguido, mais um recurso fluido que pode contribuir para a reflexão de professores de língua inglesa e/ou até mesmo de outras áreas.

Todos os objetivos propostos foram atingidos, tanto nas Oficinas Temáticas quanto no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

Constatamos que outros professores, tendo acesso a esse recurso interativo, poderão compreender cada proposta colaborativa e adaptar à sua realidade, de modo que as adeque aos aparatos tecnológicos disponíveis, tempo de aula, conteúdo de aprendizagem, entre outros fatores.



Rodrigo Reis

Referências

BRUNNER, Carmem Inês. MEIER, Melissa. A produção de vídeo como um recurso educacional para as aulas de Língua Inglesa. Nuevas ideias en informática educativa - TISE, 619 a 621, 2014.

BUSUU. Disponível em <<http://www.busuu.com/pt>>. Acesso em: 08 de outubro de 2015.

CARVALHO, Juliana. Trabalhando com quadrinhos em sala de aula. Disponível em <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/suavoz/0116.html>>. Acesso em 08 de outubro de 2015.

COM TEXTO DIGITAL. Produção de vídeos em sala de aula: conhecendo os editores. Disponível em <<http://comtextodigitalpet.blogspot.com.br/2012/06/producao-de-video-em-sala-de-aula.html>>. Acesso em 09 de outubro de 2015.

INGLES 200 H. Disponível em <<http://www.ingles200h.com/ingles-online/dicas/dicas-de-ingles/ingles-basico-dicas-de-ingles/palavras-cruzadas-pratique-ingles-gratis-pela-internet/>>. Acesso em 10 de outubro de 2015.

INSTITUTO CLARO. Guia: 23 dicas para fazer bons vídeos em sala de aula. Disponível em <<https://www.institutoclaro.org.br/blog/guia-23-dicas-para-fazer-bons-videos-em-sala-de-aula/>>. Acesso em 09 de outubro de 2015.



LENGEL, James G. Education 3.0: seven steps to better schools. - New York: Comlumbia University, 2012.

LÍNGUA ESTRANGEIRA. Disponível em <<http://www.linguaestrangeira.pro.br>>. Acesso em 08 de outubro de 2015.

MORAN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. - São Paulo, ECA - Ed. Moderna: [2]: 27 a 35, jan./abr. de 1995.

SONTAG, Susan. Sobre Fotografia. Trad. Rubens Figueiredo. - São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

PEREIRA, Gean Carla. Aprendendo Verbos em inglês. Disponível em <<http://wayidiomasgv.com.br/ebook/aprendendo-verbos-ingles.pdf>>. Acesso em 08 de outubro de 2015.

