



**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ – CÂMPUS
LONDRINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
SOCIAIS E DA NATUREZA - PPGEN**

JÉSSICA ELUAN MARTINELLI BELL' AVER

***TEACHERS THINKING TOGETHER: NOVAS TECNOLOGIAS
APLICADAS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA***

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**LONDRINA
2016**

JÉSSICA ELUAN MARTINELLI BELL' AVER

***TEACHERS THINKING TOGETHER: NOVAS TECNOLOGIAS
APLICADAS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA***

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre. Área de concentração: Ciências Humanas.

Orientadora: Prof.^a Dra. Alessandra Dutra.

LONDRINA
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca UTFPR - Câmpus Londrina

B437t Bell'aver, Jéssica Eluan Martinelli
Teachers Thinking Together: novas tecnologias aplicadas à formação
continuada de professores de Língua Inglesa / Jéssica Eluan Martinelli Bell'aver. -
Londrina : [s.n.], 2016.
130 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Alessandra Dutra.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da
Natureza. Londrina, 2016.
Bibliografia: f. 113-120.

1. Educação permanente. 2. Professores - Formação. 3. Ensino a distância.
4. Tecnologia da informação. 5. Língua inglesa. I. Dutra, Alessandra, orient.
II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação
em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. IV. Título.

CDD: 507



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Londrina



Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Ensino de
Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN

TERMO DE APROVAÇÃO

TEACHERS THINKING TOGETHER: NOVAS TECNOLOGIAS APLICADAS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

por

JÉSSICA ELUAN MARTINELLI BELL' AVER

Esta Dissertação foi apresentada em 13 de maio de 2016 às 14h como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências Humanas pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN – da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Campus Londrina. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

Dra. Alessandra Dutra
(UTFPR)
Orientadora

Dra. Rose Maria Belim Motter
(UNIOESTE)
1ª Titular

Dr. Givan José Ferreira dos Santos
(UTFPR)
2º Titular

Dra. Alessandra Dutra
Coordenadora do Curso
UTFPR - Campus Londrina

*A Folha de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza.

Dedico este trabalho à minha família, por todo carinho e compreensão dispensados a este período tão importante de minha vida. Em especial ao meu querido namorado, meu maior incentivador e companheiro neste processo, que não mediu esforços para me amparar desde o processo de seleção até a banca de defesa. Meu amor, esta conquista é nossa!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida, por ter colocado pessoas especiais no meu caminho profissional, as quais me guiaram e incentivaram a aperfeiçoar a minha carreira acadêmica.

À minha mãe, a qual amo infinitamente, exemplo de mulher, de mãe, de amiga, de profissional. Agradeço pela sua intensa dedicação em todas as etapas da minha vida.

Ao meu amado namorado, agradeço pelo carinho e compreensão, a sua companhia e suporte foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

Agradeço em especial o meu avô Antônio (*in memoriam*) e minha avó Leonira, que sempre estiveram presentes desde a minha infância e nunca mediram esforços para me apoiar nas tarefas, nos compromissos e nas dificuldades do dia a dia. Agradeço imensamente por toda educação, afeto, carinho e amor.

À minha irmã Sara, sempre presente, me apoiando e auxiliando. Obrigada por todo carinho, compreensão e dedicação.

Enfim, à toda a minha família, pelas constantes palavras de incentivo e força, por acreditar nas minhas escolhas e apoiá-las incondicionalmente, e por compreender a minha ausência em alguns momentos.

À minha orientadora, prof.^a. Dra. Alessandra Dutra, agradeço pelas palavras de encorajamento no início das aulas, por acreditar na minha proposta de pesquisa, pelo constante incentivo na publicação de artigos e na participação de congressos, e principalmente por todas as horas de trabalho destinadas a realização desta pesquisa.

Aos professores das bancas de qualificação e de defesa, prof. Dra. Rose Maria Belim Motter, exímia profissional, a qual tive o privilégio de conhecer anos atrás e desde então vem me inspirando pessoal e profissionalmente, e o prof. Dr. Givan José Ferreira dos Santos, pela sublime sabedoria e experiência, pelas aulas exemplares, pela disponibilidade, e por propor adequações pertinentes e contribuições significativas a este trabalho.

Aos meus amigos que sempre me apoiaram e, principalmente, a uma amiga e educadora que foi essencial nessa caminhada, que me incentivou a iniciar o Mestrado, leu e releu meu pré-projeto de pesquisa sem medir esforços, que me inspira e é parceira: Francieli, muito obrigada!

Aos colegas da minha turma de Mestrado, agradeço a todos pelo apoio, pelas caronas, por me apresentarem a cidade de Londrina e por serem tão atenciosos. Em especial, agradeço três amigas que conquistei, Jacqueline, Sônia e Rosângela as quais, literalmente, abriram as portas de suas casas com muito carinho para me receber nos dias de aula, dividindo comigo trabalhos, conversas, angústias, noites em claro, projetos, conquistas e sonhos.

Aos funcionários e aos professores do Mestrado em Ensino, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, por compartilharem seus conhecimentos, agradeço a oportunidade de aprender com cada um de vocês.

À AMOP, em especial a Emma Gnoatto, por ter possibilitado a realização desta pesquisa e às professoras participantes que contribuíram para esse trabalho acontecer, vislumbrando uma nova possibilidade de formação continuada.

Sou grata a todos que, direta ou indiretamente, participaram da minha vida de mestranda, que foi árdua, intensa e muito emocionante!

BELL' AVER, Jéssica Eluan Martinelli. **Teachers Thinking Together**: novas tecnologias aplicadas à formação continuada de professores de Língua Inglesa. 2016. 131 f. Dissertação – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2016.

RESUMO

Ensinar uma língua estrangeira, como qualquer outra disciplina do currículo escolar, requer preparação pedagógica e conhecimento teórico. Diante do contexto atual, nota-se que o ensino da Língua Inglesa (LI) na Educação Infantil e nos Anos Iniciais das escolas públicas precisa de elementos norteadores que venham a atender as especificidades de ensino-aprendizagem dessa faixa etária. A AMOP, Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, organiza encontros pontuais de formação continuada ao longo do ano para as diversas áreas do conhecimento, proporcionando a interação entre os profissionais envolvidos com o ensino, inclusive os de Língua Inglesa, dos municípios filiados ao órgão. Entretanto, considerando que a prática de ensino da língua para essa faixa etária é relativamente nova, tais encontros oferecidos buscam atender a essas necessidades, porém, por se tratar de momentos pontuais ao longo do ano letivo, não correspondem à demanda de questões relacionadas à implantação da LI nas escolas, tampouco aos anseios e às angústias dos professores. Assim, o objetivo dessa pesquisa é ampliar a proposta de formação continuada oferecida pela AMOP, por meio da elaboração de um ambiente virtual de ensino-aprendizagem para o acesso e utilização dos professores de Língua Inglesa atuantes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, conhecer o perfil dos docentes participantes da pesquisa, avaliar a interação deles com o AVEA – *Teachers Thinking Together*, e investigar a funcionalidade dessa ferramenta. Para esse fim, a proposta metodológica empregada nesse estudo fundamenta-se em uma investigação qualitativa, contemplando os tipos de pesquisa descritiva, bibliográfica, de campo e pesquisa-ação, por supor que esta é capaz de ressaltar e interpretar a natureza que é socialmente construída a partir de uma determinada realidade. No que concerne à base teórica, recorreu-se a Krashen (1982); Brown (1994); Lévy (1999/2006); Cameron (2001); Kenski (2002/2003); Marcuschi e Xavier (2010); Tonelli e Cristóvão (2010); Roncarelli (2007); Castells (2005); Hack (2011); Moran, Masetto e Behrens (2000), dentre outros. Como resultado, verificou-se que o AVEA *Teachers Thinking Together* possibilitou a interação entre as professoras participantes da pesquisa, viabilizando a troca de experiências pedagógicas e a oportunidade de ensinar e aprender em um único espaço. Também se constatou que, em momento oportuno, seria interessante oferecer a algumas docentes uma capacitação instrumental das tecnologias digitais, pois este pode ter sido o motivo da baixa interação dessas docentes com o AVEA. Porém, mesmo reconhecida tal dificuldade, foi significativa a experiência de formação continuada das professoras que, aos poucos, foram estreitando as suas relações com as tecnologias digitais.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. AVEA. Novas Tecnologias. Língua Inglesa.

BELL' AVER, Jéssica Eluan Martinelli. **Teachers Thinking Together:** new technologies applied to post graduate education programs of English teachers. 2016. 131 f. Dissertação – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2016.

ABSTRACT

Teaching a foreign language, like any other subject of the school curriculum requires pedagogical training and theoretical knowledge. Nowadays, it is noted that English teaching in kindergarten and in the first years of Elementary School need guiding elements that will meet the teaching-learning specificities of this age group. The AMOP, Association of counties from the west of Paraná, organizes occasional meetings of continuing education throughout the year for different areas of knowledge, providing the interaction between the professionals involved in teaching – including the English teachers – from the affiliated counties. However, since the English language teaching for this age is relatively new, these meetings are not enough, because they happen only during specific times throughout the school year, so they do not correspond to the demands related to the implementation of the language in schools, nor the aspirations and anxieties of teachers. Thus, the objective of this research was to expand this proposal of post graduate education offered by AMOP, through the development of a virtual environment of teaching and learning for access and use of English teachers who work in kindergarten and in the first years of the Elementary School. Also, it aimed to understand the research participants' profile, to evaluate their interaction with the AVEA - Teachers Thinking Together, and to investigate the functionality of this tool. The studies methodological approach was based on a qualitative research, combining bibliographic, analytical and applied characteristics, it is also considered an action research by supposing that it is able to highlight and interpret the nature that is socially constructed from a certain reality. Served as theoretical basis the studies of Krashen (1982); Brown (1994); Lévy (1999/2006); Cameron (2001); Kenski (2002/2003); Marcuschi and Xavier (2010); Tonelli and Christopher (2010); Roncarelli (2007); Castells (2005); Hack (2011); Moran, Masetto and Behrens (2000), among others. As a result, it was verified that the AVEA Teachers Thinking Together enabled the interaction between the participating teachers, providing the exchange of educational experience and the opportunity of teaching and learning in the same place. Also, it was found that, eventually, it would be interesting to offer some teachers an instrumental training in digital technologies, as this may have been the reason for the low interaction of these teachers with the AVEA. But, despite of this difficulty, it was a significant post graduate education experience for the teachers who are gradually being closer and closer to the digital technologies.

Keywords: Post graduate education programs. AVEA. New technologies. English language.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Logotipo do AVEA.....	47
Figura 2 – Primeira página do AVEA, denominada “Início”	48
Figura 3 – Página do AVEA denominada “Proposta”	49
Figura 4 – Página do AVEA denominada “Currículo AMOP”	50
Figura 5 – Página do AVEA denominada “Educação Infantil”	51
Figura 6 – Página do AVEA denominada “Anos Iniciais”	51
Figura 7 – Página do AVEA denominada “Para Você”	52
Figura 8 – Página do AVEA denominada “Compartilhe”	53
Figura 9 – Imagem da ferramenta de comunicação síncrona utilizada (Aplicativo <i>Whatsapp</i>).	55
Figura 10 – Imagem da ferramenta de comunicação assíncrona utilizada (Fórum).....	56
Tabela 1 – Notas atribuídas pelas professoras a cada seção do AVEA.....	89

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo de atuação dos professores no Magistério.	69
Gráfico 2 – Formação acadêmica das professoras.....	70
Gráfico 3 – Especialização e/ou curso em Língua Inglesa	71
Gráfico 4 – Público discente com o qual as professoras trabalham.	72
Gráfico 5– Ambientes virtuais mais utilizados pelos professores para o preparo de aulas.	75
Gráfico 6 – Quantidade de atividades compartilhadas por participante na seção “Anos Iniciais”	80
Gráfico 7– Quantidade de atividades compartilhadas por participante na seção “Educação Infantil”.....	81
Gráfico 8 – Quantidade de comentários e/ou respostas realizadas por participante na seção “Para Você”	82
Gráfico 9– Quantidade de respostas realizadas por participante no fórum de discussões do AVEA	83
Gráfico 10 – Avaliação do AVEA – Teachers Thinking Together.	85
Gráfico 11– Seção do AVEA que foi mais utilizada pelas participantes – que mais recebeu notas 1.....	92
Gráfico 12– Seção do AVEA que foi menos utilizada pelas participantes – que mais recebeu notas 6.....	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMOP – Associação dos municípios do oeste do Paraná.

AVA – Ambiente virtual de aprendizagem

AVEA – Ambiente virtual de ensino e aprendizagem.

EaD – Educação a distância.

LE – Língua estrangeira.

LI – Língua Inglesa.

TCD – Tecnologia de Comunicação Digital

TIC – Tecnologias da informação e comunicação.

UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	17
2.1. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA.....	17
2.2. TIC – TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	24
2.3. LETRAMENTO DIGITAL.....	30
2.4. AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVA) E AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM (AVEA).....	33
2.5. LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	36
2.6. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS.....	41
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	43
3.1. O PRODUTO EDUCACIONAL: AVEA - <i>TEACHERS THINKING TOGETHER</i>	47
3.1.1. Ferramenta de comunicação síncrona: <i>Whatsapp</i>	54
3.1.2. Ferramenta de comunicação assíncrona: Fórum	55
3.2. A APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL.....	56
3.2.1 Os participantes da pesquisa.....	64
3.2.2. Os encontros presenciais	66
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	68
4.1. ANÁLISE DO INSTRUMENTO INICIAL DE COLETA DE DADOS.....	68
4.2. ANÁLISE DA INTERAÇÃO DOS DOCENTES COM O AVEA - <i>TEACHERS THINKING TOGETHER</i>	79
4.3. ANÁLISE DO INSTRUMENTO FINAL DE COLETA DE DADOS.....	85
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	109
REFERÊNCIAS	112
APÊNDICES	121

1. INTRODUÇÃO

Ensinar uma língua estrangeira (LE)¹, assim como as outras disciplinas do currículo escolar, requer contínua formação pedagógica, tanto teórica quanto prática. Diante do contexto atual, no qual o ensino-aprendizagem da Língua Inglesa² (LI) tem crescido significativamente (PIRES, 2001; RODRIGUES, 2005; CHAGURI, 2008; RINALDI; FERNANDEZ, 2011), faz-se necessário estudar e investigar elementos que venham a contribuir com as singularidades dessa atividade, por exemplo, a formação dos professores.

A partir do momento em que a Educação Infantil passou a se constituir como “[...] a primeira etapa da Educação Básica” (BRASIL, 1996, Art. 29, p.24), surgiu um interesse na área que tem sido crescente, abrindo espaço para o desenvolvimento de diversos estudos, dentre eles o ensino de Língua Inglesa para crianças. Dessa forma, a criança passou de uma visibilidade praticamente nula, para uma posição de destaque em leis específicas.

O acesso de crianças (de até 12 anos de idade) ao ensino da Língua Inglesa no Brasil, em instituições privadas, já pode ser considerado comum. Porém, há alguns anos se iniciou um movimento para que os alunos da rede pública também tivessem acesso a outra língua. Na maioria dos casos, a LI é incluída no currículo das escolas públicas devido às leis municipais, e em outras situações, devido a parcerias estabelecidas entre as escolas e institutos de idiomas e/ou entre instituições de ensino superior, ou ainda, por meio de projetos e trabalhos voluntários (VERIDIANO; TONELLI, 2011).

Considerando que é nos primeiros anos escolares que as crianças entram em contato formal com a linguagem escrita e falada, o ensino-aprendizagem de uma LE pode contribuir para que a criança faça conexões e crie hipóteses sobre as diferenças e as semelhanças entre as línguas, adquirindo consciência de que é possível utilizá-la para se comunicar, transmitir ideias e compreender o mundo a sua volta.

¹Silva (1997) estabelece a diferença entre LE e segunda língua a partir do contexto de aprendizagem. Segundo a autora, o contexto de aprendizagem de uma segunda língua é aquele em que esta é utilizada em sala de aula e fora do ambiente escolar. Assim, a criança faz uso da língua que está aprendendo em suas atividades diárias, inclusive para aprender outras disciplinas na escola. Já o contexto de aprendizagem de uma LE acontece quando os alunos não têm situações prontas para a comunicação fora da sala de aula, ou seja, a LE não é utilizada como veículo de comunicação diária, não fazendo parte do cotidiano dos estudantes.

²Adota-se nessa pesquisa a noção de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa como o processo de ensino-aprendizagem formal na escola.

Moita Lopes (2005) defende que o domínio de uma LE, seja oral ou escrito, é capaz de emancipar e promover a mobilidade social, proporcionando maiores oportunidades de atuação na sociedade contemporânea. Logo, a possibilidade de interagir com o espaço e com as pessoas a sua volta contribui para a promoção da inclusão social. Nessa perspectiva, o ensino da Língua Inglesa para crianças vai além do aspecto profissionalizante, assumindo um papel importante em sua formação integral, uma vez que é um ser que pensa e influencia o mundo em que vive.

Em outras palavras, acredita-se que o aprendizado de uma LE contribui para a construção de multiletramentos³ necessários para a atuação crítica e ativa da criança, bem como fortalece bases para que os indivíduos, também por meio da LE, tenham condições de participar criticamente da sociedade em diversos âmbitos sociais, esferas e campos, capacitando-os a atuarem por meio de diversos gêneros discursivos⁴ (ROCHA, 2010).

No entanto, para que a finalidade de se ensinar a LI desde a mais tenra infância seja atingida, é fundamental que os professores que estão à frente desse processo estejam preparados, tanto para trabalhar com as especificidades de desenvolvimento do público infantil, quanto instrumentalizados com o conhecimento da língua propriamente dita.

De acordo com Cameron (2003), o ensino de LE para crianças é uma tarefa árdua, pois “[...] os alunos buscam o significado no uso da linguagem, o que torna o ensino de LE para crianças uma atividade ainda mais dependente de profissionais bem preparados”. Dessa forma, a autora defende que professores de inglês que trabalham com o público infantil precisam conhecer como elas pensam e aprendem, devem ter competência em LI e conhecerem os interesses das crianças para que estes possam ser contemplados no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo-o (CAMERON, 2003, p. 105).

Além disso, as crianças, durante as aulas, orientam-se por meio daquilo que é visível para elas (aspectos físicos do ambiente) e também por meio do papel social conferido ao

³ Destaca-se aqui o conceito de multiletramento, defendido por Dionísio (2006), como meio para o leitor interpretar as novas formas de enunciação disponíveis na prática social. Ainda segundo o autor, os novos modos de representação da linguagem requerem habilidades específicas para compreender a união entre as múltiplas linguagens e considerar a leitura e a escrita em suas diferentes manifestações na sociedade contemporânea. Assim, o multiletramento possibilita ao leitor/navegador a compreensão dos novos modos de representação da linguagem verbal e não-verbal que se materializam em diferentes gêneros textuais e gêneros digitais veiculados nas diferentes esferas de atividade humana. Contudo, a concepção de multiletramento incorpora os letramentos científico, visual, midiáticos, digital entre outros que surgem como demandas da sociedade atual (DIONÍSIO, 2006).

⁴ Para Schneuwly & Dolz (2004), os gêneros discursivos podem ser vistos como a língua em seu uso real, comunicativo e interativo, são exemplos de gêneros discursivos: receitas, manuais, legendas, bulas, documentos, entre outros.

professor, como referência maior de conhecimento e de autoridade na sala de aula (MOON, 2000). Nesse sentido, acredita-se que o docente de LI do público infantil precisa – além de dominar a Língua Inglesa – ter bem claras suas concepções de língua, linguagem e de metodologias de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças. Por essa razão, as capacitações em exercício são essenciais, pois embora a formação inicial dos professores seja muito importante, não é suficiente para dar conta do perfil requerido a esse profissional da educação, na sociedade contemporânea.

Na região oeste do Paraná, a formação inicial dos professores que assumem a disciplina de LI varia entre Pedagogia e Letras, e pelo fato do ensino não ser obrigatório na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, não há incentivos significativos para que os professores atuem nesse nível de ensino, o que deixa essa área do conhecimento muito vulnerável a constantes trocas de professores. Além disso, devido à não obrigatoriedade legal dessa disciplina, há poucos recursos financeiros para se investir na área, a qual depende quase que exclusivamente do interesse das comunidades locais.

A AMOP, Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, por meio do seu departamento de Educação, promove cursos de formação continuada para os professores atuantes nas diversas áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar. No total são 52 municípios vinculados a esse órgão, dentre os quais, 35 proporcionam aulas de LI na rede pública de ensino. São eles: Maripá, Anahí, Assis Chateaubriand, Boa Vista da Aparecida, Braganey, Campo Bonito, Cascavel, Céu Azul, Diamante do Oeste, Entre Rios do Oeste, Formosa do Oeste, Guaraniaçu, Ibema, Iguatu, Iracema do Oeste, Jesuítas, Matelândia, Mercedes, Nova Aurora, Nova Santa Rosa, Pato Bragado, Palotina, Quatro Pontes, Santa Helena, São José das Palmeiras, São Miguel do Iguaçu, Serranópolis do Iguaçu, Vera Cruz do Oeste, Ouro Verde do Oeste, Toledo, Cafelândia, Santa Tereza do Oeste, Marechal Cândido Rondon, São Pedro do Iguaçu e município de Pinhão, que está localizado na região centro-sul do estado.

A formação continuada oferecida pela AMOP é exclusivamente presencial e destinada aos docentes dos municípios associados à entidade. Os encontros do grupo dos professores de Língua Inglesa oportunizam a socialização dos participantes, momentos de estudos de textos relacionados à docência, trocas de experiências e atividades; enfim, permitem que haja a interação entre os profissionais envolvidos com o ensino da língua na rede pública de ensino da região oeste do Paraná.

Entretanto, considerando que o ato de ensinar a Língua Inglesa na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é recente, observa-se que tais encontros oferecidos buscam atender a essas necessidades, porém, por se tratar de momentos pontuais ao longo do ano letivo (cerca de cinco encontros por ano), não correspondem à demanda de questões relacionadas à implantação da disciplina de LI nas escolas, assim como os anseios e as angústias dos professores – muitas vezes inexperientes – que assumem a disciplina.

Ademais, a demanda de trabalho desses profissionais é grande, e nem todos têm a disponibilidade para estar em uma sala de aula com frequência, em busca de capacitação, pois além da ampla carga horária de trabalho, os docentes moram em municípios distintos e os encontros da AMOP são realizados apenas no município de Cascavel, pois a sede da associação se encontra neste município.

Dessa forma, a realização de uma proposta *online* de ampliação da formação continuada em Língua Inglesa para professores de diferentes municípios da região oeste, partindo do que já existe por meio da AMOP, e com a proposição de atividades de aprofundamento nos conhecimentos, potencialização de atividades interativas, produção de materiais e troca de experiências entre os docentes poderia contribuir para a melhoria na qualidade da formação pedagógica desses professores?

Essa dissertação busca construir resposta para essa questão inspiradora de pesquisa. A escolha do tema deu-se pelo fato da pesquisadora ter participado, ao longo de dois anos, dos encontros de formação continuada oferecidos pela AMOP, juntamente com a atuação na coordenação da disciplina de Língua Inglesa no município de Toledo, o que lhe permitiu observar e compreender a grande necessidade de ampliar a proposta de formação existente, tornando-a mais dinâmica e acessível aos professores.

Sendo assim, os objetivos desta pesquisa são: elaborar e disponibilizar um ambiente virtual de ensino-aprendizagem para o acesso e utilização dos professores de Língua Inglesa atuantes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da região oeste do Paraná; ampliar a proposta de formação continuada presencial já oferecida pela AMOP; conhecer o perfil dos docentes participantes da pesquisa, antes e depois da utilização do ambiente virtual elaborado; contribuir com o trabalho dos professores de LI, atuantes nesses segmentos, no que diz respeito às metodologias de ensino e atividades pedagógicas que contemplem as necessidades específicas dessa faixa etária; favorecer e facilitar a interação entre os professores, no que se refere a trocas de experiências profissionais; incentivar a criação e a manutenção de um grupo de estudos entre os docentes; criar condições para que os

professores aperfeiçoem seus conhecimentos práticos e teóricos a fim de tornar suas aulas mais significativas para os alunos.

Acredita-se que a criação e a manutenção de um ambiente virtual de caráter formativo e interacional pode contribuir com a formação continuada dos docentes, no sentido de reduzir a distância entre os professores e diminuir os intervalos de tempo que eles ficam sem apoio pedagógico ou sem contato com outros profissionais atuantes na mesma área. A necessidade de atualizar as práticas pedagógicas no ensino de línguas estrangeiras é constante. O ensino de uma língua é dinâmico e precisa valer-se das tecnologias digitais, visto o leque de possibilidades disponíveis para os professores aperfeiçoarem seus conhecimentos e a sua prática, por meio de diversas mídias interativas que se encontram atualmente na rede.

Posto isto, o primeiro capítulo deste trabalho compreende o aporte teórico da pesquisa e foi subdividido em seis partes, as quais contemplam as temáticas relacionadas à pesquisa e que envolvem o objeto central de investigação desse estudo. O primeiro item se refere à educação a distância e, na sequência, são apresentadas as contribuições dos autores com relação às tecnologias da informação e comunicação (TIC), no que diz respeito a sua utilização em contextos educacionais. O terceiro item faz menção ao letramento digital e o quarto ponto apresentado aborda os ambientes virtuais de aprendizagem. Em seguida, apresentam-se as peculiaridades do processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa para crianças e a formação dos professores que atuam nesse contexto.

Na sequência, segue o capítulo que se refere à metodologia de pesquisa adotada neste estudo, no qual é apresentado o Produto Educacional que foi elaborado e o desenvolvimento do trabalho realizado com os professores. A seguir, vem o capítulo da análise dos dados obtidos a partir da aplicação de dois questionários com base no envolvimento dos docentes nesta proposta de formação. As considerações finais retomam a questão de pesquisa, os objetivos e os principais resultados obtidos, elencando as dificuldades encontradas na realização deste trabalho, assim como possibilidades de futuras pesquisas, a partir dos dados e das discussões suscitadas.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) vêm se desenvolvendo intensamente e o efeito desse acontecimento é sentido em todas as esferas da vida social, seja no trabalho, no lazer ou nas relações pessoais. Moran, Masetto e Behrens (2000) destacam que com as mudanças sociais, principalmente no modo de interação das pessoas, as formas de aprender e ensinar também sofreram alterações, pois tanto os professores quanto os alunos entendem que as aulas convencionais estão superadas. Dal Molin (2003) concebe esse fenômeno como intrínseco aos contextos de ensino-aprendizagem:

Não há como negar que este novo contexto midiático tem grande importância na expansão do saber, na facilitação da produção de novos conhecimentos, nos avanços em todas as áreas e setores da vida, pois o saber partilhado e mutuamente construído, veiculado nas redes, é a matéria prima de gestação de um novo espaço antropológico (DAL MOLIN, 2003, p. 75).

A autora destaca que os cursos e programas de estudos em ambientes virtuais, dos mais variados gêneros, têm crescido consideravelmente nos últimos anos. Com a expansão dos recursos tecnológicos e do acesso à internet, essa tem sido uma alternativa de trabalho muito frequente quando o assunto é estudar. Nos segmentos privados, principalmente, essa prática tem deixado de ser exceção em muitos casos, e tem-se optado pela oferta de cursos a distância por diversos motivos, dentre eles, e talvez o mais relevante, a flexibilidade de tempo e local que essa modalidade de estudos apresenta (DAL MOLIN, 2003).

Em suas pesquisas sobre educação a distância, Hack (2011) apresenta importante contribuição para a área ao suscitar discussões a respeito de definições, características e experiências realizadas nesse campo. Para o autor, essa modalidade de ensino poderia ser descrita como um sistema bidirecional de comunicação, pautado no uso das tecnologias e que não entende a sala de aula como o ambiente exclusivo de interação entre professores e alunos.

Para Hack (2011), a educação a distância torna-se possível por meio da sistematização dos recursos educacionais e da organização de um trabalho tutorial que incentive a autonomia e a flexibilidade de estudos dos alunos. Segundo o autor:

Nesta modalidade de ensino não há dependência direta e supervisão sistemática do docente, mas o aluno recebe o apoio de uma equipe multidisciplinar que é responsável pelo planejamento do material, seu desenvolvimento, produção e distribuição, além de guiar a aprendizagem dos estudantes através das diversas formas existentes de tutoria, que garante uma comunicação fluida em duas vias, ao contrário da comunicação de sentido único, suposta por alguns (HACK, 2011, p. 14).

Segundo Costa e Zanatta (2014), no Brasil, o marco inicial da educação a distância (EaD) foram alguns projetos que fizeram uso do rádio para a instrução da população, justamente por se constituir um meio de comunicação de grande abrangência e praticidade. As autoras citam a criação da rádio Sociedade do Rio de Janeiro, entre 1922 e 1925, como uma referência de iniciativa da EaD no Brasil. Além disso, destacam duas instituições que foram criadas no final da década de 1930 e que são consideradas pioneiras na área: o Instituto Rádio Monitor e o Instituto Universal Brasileiro.

De acordo com as autoras, nessa época, considerando todos os programas radiofônicos criados pelo governo, dois obtiveram destaque: o MEB – Movimento de Educação de Base que tinha como objetivo alfabetizar dezenas de jovens e adultos das regiões Norte e Nordeste do Brasil, além do projeto Minerva – implementado no ano de 1970, com o objetivo de alcançar o homem onde ele estivesse, contribuindo com a formação de cidadãos participativos na sociedade.

Costa e Zanatta (2014) afirmam que ambos os projetos possuíam propostas pautadas em tentativas de enfrentamento dos altos índices de analfabetismo nacional que apresentavam desigualdades muito contrastantes nas diferentes regiões do país. Porém, embora as intenções dos programas fossem boas, as experiências na prática não tiveram muito sucesso. As autoras apontam que os programas foram idealizados como soluções de curto prazo para problemas muito complexos que o país enfrentava, como o desenvolvimento econômico, social e político.

Além disso, há outra dificuldade que marca a história da EaD no Brasil: a descontinuidade de projetos – em especial os governamentais – principalmente devido às mudanças no quadro político do país. Muitas iniciativas e ideias surgiram nas décadas de 1960 e 1970 no Brasil, mas por se tratar de um período de regime ditatorial, houve muitas intervenções governamentais com o objetivo de manter a ideologia militar que estava em vigor, o que acabou impedindo a consolidação de um sistema de ensino baseado na modalidade a distância (COSTA; ZANATTA, 2014).

Entretanto, as autoras reiteram que no início dos anos 1990, devido aos projetos de informatização e a propagação das línguas estrangeiras, nota-se um avanço significativo na educação a distância brasileira. Nesse período, o programa Telecurso 2000 evidencia-se como uma iniciativa de grande destaque.

A partir da Lei nº 9.394/96, a EaD conquista seu reconhecimento legal, deixando de ter um caráter apenas emergencial e supletivo, isto é, cria-se uma série de documentos que definem critérios e regras para a gestão de cursos e projetos nessa modalidade. A criação da Secretaria de Educação a Distância, no ano de 1996, representou a intenção do governo em fazer investimentos nessa área, como forma de democratizar o acesso e melhorar a qualidade da educação brasileira. Essa oficialização da educação a distância contribuiu para a expansão da oferta de cursos desse tipo, no fim dos anos 1990 e início do século XXI (BRASIL, 1996).

Para Nunes (2010), o país tem investido de forma considerável nesse modelo de educação. Porém, os resultados obtidos com esses investimentos ainda não foram suficientes para gerar aceitação significativa por parte da sociedade brasileira. O autor apresenta vários motivos que justificam o não progresso de muitas iniciativas de educação a distância, governamentais e privadas, entre eles: a organização de projetos-piloto sem a adequada preparação de seu seguimento; a falta de critérios de avaliação dos programas; a descontinuidade dos programas sem prestação de contas à sociedade e programas desvinculados das necessidades reais do país (NUNES, 2010, p. 28).

O mesmo autor defende que a origem de todas essas questões está relacionada ao fato de que historicamente a EaD foi utilizada e idealizada com o intuito de remediar e/ou solucionar todos os problemas da educação no país. Kenski (2002) tece algumas considerações sobre os problemas enfrentados no Brasil para a consolidação da EaD:

A análise dos projetos em EaD desenvolvidos no Brasil, sobretudo pelo governo, no passado, nos mostra suas rupturas bruscas e descontinuidades. Trata-se de projetos políticos, mais do que educacionais, planejados por um determinado grupo e que eram sumariamente encerrados quando da mudança da orientação política do próprio Ministério da Educação, muitas vezes no mesmo governo. A determinação política e a elaboração 'em gabinete' destes projetos afastam a sua operacionalização da realidade prática e das necessidades concretas dos espaços educacionais para os quais se dirigem. [...] esta defasagem entre quem pensa e quem faz, resultou no oferecimento de projetos com currículos inadequados e com o oferecimento de recursos didáticos padronizados de acompanhamento (livros, textos, apostilas, programas de áudio e vídeo, etc.) descompassados dos programas oferecidos pelas mídias (rádio e TV) e sem articulações com as características regionais dos alunos ou suas necessidades concretas de ensino (KENSKI, 2002, p.7).

Identificar os problemas e direcioná-los à superação são exercícios fundamentais para a consolidação da educação a distância como modalidade de ensino e estudos no cenário educacional brasileiro. Para isso, deve-se refletir constantemente sobre o percurso percorrido até o presente momento, com o objetivo de minimizar os problemas já constatados e buscar formas alternativas de superar o sistema convencional de ensino (COSTA; ZANATTA, 2014).

Ademais, as autoras acentuam que a presença cada vez mais intensa das novas Tecnologias de Informação e Comunicação na educação possibilita que os cursos a distância realmente cumpram sua função social e educacional, no processo de democratizar o ensino público e de qualidade.

De acordo com Kenski (2003), o ensino a distância é completamente diferente da forma presencial, tanto na sua organização, quanto no seu desenvolvimento. Primeiramente, é preciso uma infraestrutura e uma equipe técnica, pedagógica e administrativa complexa, na qual o ensino será desenvolvido. Por mais que a interação entre professor e aluno aconteça a distância, não significa que se trata de um modelo de estudos solitário que pode ser regido por um único docente.

Na EaD, os docentes e os tutores têm papel muito importante, atuando como mediadores, orientadores e incentivadores, provocando reflexões e instigando a busca pela construção de conhecimentos. A principal característica do ensino a distância apresentada por Belloni (2006) é a transformação do professor de uma entidade individual para uma entidade coletiva. O autor destaca que nessa modalidade o aluno tem apoio não apenas do docente, mas de ricas ferramentas e recursos que os ambientes-virtuais oferecem, além da interação ubíqua com seus colegas de estudos.

Aprender a distância exige metodologias de ensino diferenciadas, criativas e que promovam a essencial interação professor-aluno e aluno-aluno. Para Hack (2011), o aluno de um curso a distância tem perfil diferente do aluno do curso presencial:

[...] na modalidade de EaD, a responsabilidade do aluno por sua aprendizagem é maior, pois ele próprio deverá coordenar seu tempo de estudos, sem a imposição de uma lista de chamada, bem como precisará desenvolver a autodisciplina e as estratégias motivacionais para a permanência no processo de formação continuada (HACK, 2011, p. 91).

As pessoas que escolhem estudar a distância devem ser organizadas e aptas a usar mídias interativas para que haja, de fato, interação de forma atemporal e sem fronteiras espaciais. O aluno virtual compartilha, cria, troca, colabora, coordena, partilha, coopera, é agente de construção, pesquisa, critica, analisa, avalia e se torna autônomo. Hack (2011, p. 91) descreve o perfil desse aluno quando diz: “A autonomia é uma característica muito importante àquela pessoa que pretende gerenciar seu próprio estudo, mas ao mesmo tempo deseja trabalhar de forma cooperativa na construção do conhecimento a distância.”

Pensando no contexto do dia a dia do professor, onde as leituras e os estudos são essenciais à sua prática, antecedendo e precedendo a mesma, a possibilidade de estudar a distância, via internet, otimiza o tempo do profissional, uma vez que a chance de acesso e interação com o conhecimento previamente construído por um determinado grupo está a um clique de distância. Ludovico e Dal Molin (2013) ressaltam:

[...] cursos à distância podem alcançar um grande número de interessados podendo fazê-los sem a rigidez do tempo e nem da clausura do lugar. Uma dinâmica que só um ensino a distância pode proporcionar: um curso com a integração de mídias interativas dando a oportunidade para que os cursistas estudem, reflitam, produzam e realizem suas tarefas no melhor momento para cada um (LUDOVICO; DAL MOLIN, 2013, p.5).

Na EaD os sujeitos engajados na proposta normalmente se encontram separados pelo tempo e/ou espaço e o professor e o tutor, que se encontram nas mesmas condições, desempenham uma função mediadora e incentivadora da aprendizagem. Para Queiroz (2004), o processo de comunicação entre todos os envolvidos acontece por meio das mídias, ou seja, os cursos realizados a distância devem oferecer os meios que possibilitem a comunicação e a interação entre os seus participantes. Segundo a autora:

Esses meios são canais, sejam eles tecnológicos e/ou humanos, que podem ser correspondência postal e eletrônica, via telefone ou telex, televisão, computador, etc. Por não se encontrarem em um mesmo espaço e, algumas vezes, nem em um mesmo tempo, professor e aprendiz necessitam de uma estrutura de organização em que o sistema da EaD esteja atrelado a outros subsistemas integrados, tais como comunicação, tutoria, produção de material didático, entre outros (QUEIROZ, 2004, p. 14).

A comunicação e o acesso às informações na EaD podem acontecer de maneira síncrona ou assíncrona, isto é, a estrutura organizada para o ensino-aprendizagem nessa modalidade contempla mecanismos que permitem a interação em tempo real (síncrona) e no horário mais favorável a cada indivíduo (assíncrona). De acordo com Ropoli (2001):

As interações síncronas são aquelas em que todos os aprendizes estão *online* ao mesmo tempo. São exemplos de atividades que usam comunicação síncrona: definição de papéis, brainstorming, chats, vídeo e teleconferências, discussão sobre o conteúdo do curso. As interações assíncronas são aquelas que não são realizadas em tempo real. Os aprendizes participam das atividades assíncronas do curso no tempo que lhes for conveniente. O tempo aberto nas interações assíncronas permite que os aprendizes caminhem em seu próprio ritmo de aprendizagem, reflitam e se posicionem criticamente antes de contribuírem nas discussões *online* (ROPOLI, 2001, p.54).

Além dos processos de formação inicial oferecidos no formato a distância, Queiroz (2004) sustenta que a EaD tem se aproximado cada vez mais dos cursos de formação continuada, no sentido de complementá-los ao possibilitar o uso de suas ferramentas como auxiliares na prática pedagógica presencial. Dessa forma, cursos presenciais e semipresenciais estão favorecendo o acesso a ambientes virtuais, como forma de ampliar as oportunidades de estudo de seus cursistas.

A educação continuada é concebida como um direito das pessoas seguirem os seus estudos e aperfeiçoarem seus conhecimentos ao longo de suas vidas. Com o objetivo de atender às exigências de uma sociedade em constante desenvolvimento, as pessoas estão buscando meios de continuar estudando e aprendendo, mesmo com pouco tempo livre disponível (QUEIROZ, 2004).

Diante desse contexto, a EaD pode contribuir para que as pessoas mantenham-se estudando, mesmo aquelas que possuem uma carga horária de trabalho extensa, uma vez que os recursos tecnológicos assíncronos, aliados ao acesso à internet, permitem a interação entre pessoas e conhecimento sem horários e locais pré-definidos.

Com relação à formação dos professores de línguas, especificamente, Almeida Filho (2000) enfatiza que, na atualidade, o profissional de línguas deve ter habilidades para “[...] resolver problemas, elaborar discussões com clareza, responder rapidamente com soluções originais, ter mente aberta para mudanças e saber usar computador” (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 35). De acordo com essa afirmação, entende-se que há a necessidade do professor dominar outras habilidades, e não apenas conhecer a língua e seus respectivos conteúdos. Kenski (2003) destaca que a atuação dos professores ou tutores como mediadores nos contextos de ensino a distância contribui para a formação de sujeitos com as características descritas por Almeida Filho (2000).

A partir do momento em que o tutor, em um curso de formação continuada de professores, ensina e auxilia seus aprendizes na busca de conhecimentos e na troca de experiências adquiridas, levando-os a utilizar o computador e os recursos presentes no

ambiente virtual, o professor está encaminhando o grupo para novas interações e múltiplas formas de cooperação, favorecendo a construção individual e coletiva do conhecimento (KENSKI, 2003).

Já no ensino exclusivamente presencial, segundo a mesma autora, o amplo número de alunos que são atendidos ao mesmo tempo e no mesmo local acaba por ditar a metodologia de ensino. Esta, por sua vez, ainda que tente propiciar a participação de todos os envolvidos, deixa a maioria dos estudantes sem conseguir se expressar, fazer comentários ou apresentar posicionamentos. Assim, a educação puramente presencial caracteriza-se pelo constante uso de pequenas amostragens para averiguar seus resultados, desconsiderando grande parte dos participantes do processo (KENSKI, 2003).

Queiroz (2004) destaca que professores e aprendizes estão diante de um grande desafio, que é o de preparar e o de ser preparado para a vida e carreira na idade da informação, e a internet pode auxiliar os aprendizes de língua estrangeira a adquirirem habilidades para enfrentar esse desafio. De acordo com Sachs (1998), a internet é um espaço gigantesco de intercâmbio e de partilha. Por meio dela podem-se partilhar informações, ideias, mensagens eletrônicas, serviços, entre outros. É um espaço de comunicação que reúne pessoas que se encontram, por vezes, muito afastadas umas das outras no plano geográfico, mas que se aproximam em torno de interesses comuns.

Embora existam diversos argumentos favoráveis à utilização da EaD em contextos educativos, ainda existem muitos desafios a serem superados por essa modalidade. Alguns desses desafios são de ordem prática e estrutural, por exemplo, no que diz respeito a conexões de internet e qualidade dos equipamentos que as instituições possuem. De acordo com Kenski (2003), tais aspectos citados são fundamentais e estão fortemente relacionados a problemas com custos, ou seja, a necessidade de aquisição, manutenção e atualização dos recursos tecnológicos é incessante, o que requer investimento contínuo.

Além disso, um aspecto crítico na EaD para a autora “[...] é o desenvolvimento de metodologias pedagógicas eficientes para o novo meio e de ferramentas adequadas para o estudo individual ou em grupo” (KENSKI, 2003, p. 103). Faz-se necessário que a proposta pedagógica tenha condições de atender às exigências de um processo de ensino-aprendizagem aberto, contínuo, objetivo e ao mesmo tempo flexível, permitindo aos aprendizes “aprender a aprender” (KENSKI, 2003, p. 95) e gradativamente, desenvolver suas competências indispensáveis à utilização das múltiplas tecnologias.

Acredita-se que a educação a distância e suas especificidades metodológicas podem contribuir para processos de formação inicial e continuada de profissionais, como a dos professores. Porém, a qualidade desta modalidade de estudos está diretamente relacionada às possibilidades de uso dos mais variados recursos tecnológicos possíveis com o objetivo de contemplar a maior quantidade e variedade de canais de aprendizagem disponíveis.

É importante destacar ainda que programas de formação de profissionais a distância devem se preocupar com o desenvolvimento de pessoas críticas e precisam ser condizentes com a realidade dos cursistas e com as condições legítimas de trabalho em que se encontram. Dessa forma, a aprendizagem de fato se consolidará e o aprendiz poderá aplicar os conhecimentos construídos no seu processo de formação, seja inicial ou continuada.

22 TIC – TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Desde as mais primitivas ferramentas que o homem utilizava no passado, até os mais modernos dispositivos da atualidade podem ser considerados “tecnologias”, de acordo com Kenski (2003). A autora conceitua a palavra “tecnologias” como instrumentos que apoiam e facilitam o dia a dia das pessoas, para que elas possam viver melhor, em determinado espaço de tempo e contexto social.

É fato que a sociedade se organiza conforme os avanços e as possibilidades de utilização das tecnologias de cada época. Da mesma forma, tais dispositivos são determinantes nas relações sociais que são estabelecidas em cada momento histórico, como nas relações de poder e nos limites existentes entre elas (KENSKI, 2003). Assim, no passado, as tecnologias criadas e mantidas pelo homem deveriam dar conta da caça e da sobrevivência dos povos. No contexto atual, de acordo com o modelo de organização social, alicerçado na comunicação e na informação, as tecnologias atuais precisam lidar com um fator mais complexo e abstrato do que nos primórdios: o virtual.

Para Lévy (2000), o virtual é um conjunto de possibilidades que, dependendo das condições e do contexto, irá se comportar de diferentes modos. O autor interpreta o virtual como o exercício da criatividade e a garantia da permanência dos processos comunicacionais. Trata-se da criação de novos sentidos: a virtualização seria uma característica da própria comunicação, da linguagem.

Para Castells (2005), a tecnologia não determina a sociedade, e sim a sociedade que a determina. O autor destaca, “[...] nós sabemos que a sociedade está passando por uma série de modificações estruturais [...]. Além disso, as tecnologias de comunicação e informação são particularmente sensíveis aos efeitos dos usos sociais da própria tecnologia” (CASTELLS, 2005, p. 17).

Por mais que a tecnologia, de acordo com o autor, não determine o tipo de sociedade, a vida social é muito vulnerável a ela, ou seja, as finalidades de utilização das tecnologias são determinantes para o meio social. As tecnologias presentes na atual sociedade contemporânea contribuem para a disseminação do conhecimento, tornando-o acessível a muitas pessoas, desencadeando mudanças significativas nos valores e pensamentos humanos, bem como na política e na economia (KENSKI, 2003).

Nos dias de hoje, as tecnologias são denominadas “da informação e comunicação”, por isso são comumente abreviadas com a sigla TIC. As TIC constituem um conjunto de recursos tecnológicos integrados que proporcionam a comunicação e o repasse de informações nos mais diversos meios – negócios, pesquisas, ensino-aprendizagem, etc. - por meio dos mais variados dispositivos (computadores, *Ipods*, celulares, *Tablets*, entre outros).

Pode-se considerar que o acesso às informações não é mais um problema para as pessoas, visto que ao se possuir um dos dispositivos anteriormente citados, detém-se também a informação. Porém, infelizmente não é tão simples como aparenta ser. O grande desafio que as novas tecnologias têm trazido para a esfera social consiste em aprender como proceder e o que fazer com a gama de informações que as pessoas recebem, visualizam, acessam, diariamente (KENSKI, 2003). De acordo com Dal Molin (2003), de nada adianta o acesso a um vasto número de conteúdos se o indivíduo não for capaz de ordená-los de forma significativa:

A formação educativa mais adequada ao conhecimento do mundo hoje é a que buscará articular, conectar entre si os diversos saberes, de modo que cada um ilumine o outro e igualmente se deixe iluminar, pois adquirir conhecimento ou, saberes essenciais significa, antes de tudo, ser capaz de organizá-los em torno de eixos de ideias, num determinado contexto que seja significativo para os aprendentes e para seu entorno (DAL MOLIN, 2003, p. 93).

Não se pode acolher acriticamente as novas tecnologias da informação e comunicação, tampouco rejeitá-las. É preciso fazer uso dos inúmeros benefícios que esses recursos provêm, principalmente da autonomia por eles favorecida, e desconsiderar conteúdos ilegítimos e descontextualizados. O fato é que apenas aumentar a velocidade e o acesso às informações

não contribui, sequer garante a aquisição de novos conhecimentos e a formação de pessoas ativas na sociedade. De acordo com Castells (2005):

[...] difundir a Internet ou colocar mais computadores nas escolas, por si só, não constituem necessariamente grandes mudanças sociais. Isso depende de onde, por quem e para quem são usadas as tecnologias de comunicação e informação. O que nós sabemos é que esse paradigma tecnológico tem capacidades de *performance* superiores em relação aos anteriores sistemas tecnológicos. Mas para saber utilizá-lo no melhor do seu potencial, e de acordo com os projectos e as decisões de cada sociedade, precisamos conhecer a dinâmica, os constrangimentos e as possibilidades desta nova estrutura social que lhe está associada: a sociedade em rede (CASTELLS, 2005, p. 19).

É nesse ponto especificamente que a educação deve intervir. Os profissionais da educação que têm a informação como elemento essencial de trabalho, não têm como disputar com as tecnologias digitais no quesito fonte de dados e notícias, como afirma Kenski (2003):

O nosso saber tem limite e contexto, a velocidade da nossa atualização é infinitamente menor [...]. Como profissionais provedores de informações atualizadas, perdemos esse espaço. Não há como competir com a profusão de dados [...] oferecidos por todos os lados, por todos os tipos de suportes midiáticos, sejam eles impressos, audiovisuais ou ligados às tecnologias digitais (KENSKI, 2003, p. 93).

Sendo assim, o que cabe à educação e aos professores? A preocupação destes precisa ser a de ensinar o uso das tecnologias, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de compreender e analisar, criticamente, o papel das TIC na sociedade atual. Além disso, concerne à educação, também, a tarefa de desenvolver nos professores a autonomia e o domínio das novas linguagens tecnológicas que são competências básicas e necessárias para o uso consciente da tecnologia no ensino, em qualquer nível e modalidade (KENSKI, 2003).

O uso adequado das tecnologias pode, gradativamente, colaborar para uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais, como também as organizações e empresas e, sobretudo, os papéis que cada sujeito ocupa na sociedade.

Ademais, a utilização de recursos tecnológicos digitais em sala de aula permite ir além do convencional, envolvendo possibilidades que vão adiante daquelas fornecidas por meio das tecnologias de épocas anteriores, às gerações antecedentes às dos “nativos digitais” (PRENSKY, 2001). Assim, criam-se novas expectativas a cada conteúdo trabalhado, contribuindo na formação de sujeitos curiosos, criativos, críticos e autônomos. Moran (1991) assim se coloca sobre o assunto:

É importante educar para a autonomia, para que cada um encontre o seu próprio ritmo de aprendizagem e, ao mesmo tempo, é importante educar para a cooperação, para aprender em grupo, para intercambiar ideias, participar de projetos, realizar pesquisas em conjunto. Só podemos educar para a autonomia, para a liberdade com autonomia e liberdade. O caminho para a autonomia acontece combinando equilibradamente a interação e a interiorização (MORAN, 1991, p. 6).

Os alunos estão prontos para as novas tecnologias digitais (PRENSKY, 2001), e os professores, em sua maioria, não. Sentem-se cada vez mais descompassados no domínio das tecnologias, fazendo pequenas concessões, sem mudar questões essenciais. Além disso, ainda existem muitos problemas de organização, de estrutura física e de equipamentos nas escolas que dificultam o trabalho diário do professor (DAL MOLIN, 2003).

Para Moran (1991), as primeiras ações em direção à implantação das TIC no ambiente escolar devem estar relacionadas aos aspectos físicos e estruturais. O autor afirma que, ao introduzir as tecnologias digitais na escola, o primeiro passo é garantir o acesso. É necessário que os equipamentos cheguem à escola, que estejam fisicamente presentes e que a comunidade escolar, como um todo, possa estar conectada. Assim, mesmo ainda distante do ideal, a educação tem avançado bastante nos últimos anos com relação à informatização.

Porém, a demanda por novos laboratórios, por conexões mais rápidas, por novos programas é incessante e isso deixa os gestores das escolas um tanto preocupados, pois não sabem se o investimento vale a pena, diante da rapidez com que surgem novas soluções ou atualizações tecnológicas. É necessário que a gestão da escola tenha ciência da importância do uso desses recursos para que as pessoas que estão à frente das questões organizacionais facilitem e minimizem os contratempos que eventualmente possam ocorrer quando se trata de materiais, acesso à internet, entre outros. Quanto mais os gestores investirem na formação tecnológica de seus alunos, professores e servidores em geral, melhor será a vida em sociedade.

Outro fator relevante diz respeito à logística de número de aulas e espaços físicos disponíveis. É interessante que o professor tenha à sua disposição, periodicamente, laboratórios de informática para serem utilizados nas suas aulas, pois isso resulta em otimização do tempo da aula e o contato e a interação efetivos de cada aluno com um computador.

De acordo com Moran (1991), é pela interação com outras pessoas e com os recursos tecnológicos que aprendemos, nos expressamos, confrontamos nossas experiências, ideias, realizações. Buscamos ser aceitos, acolhidos pela sociedade, pelos colegas, por grupos

significativos. E a facilidade da troca de conhecimentos entre professores e alunos envolvidos no processo é evidente no trabalho com as tecnologias digitais. Motter, Pavanati, Catapan e Sousa (2010) atestam:

As vantagens de flexibilidade e adaptabilidade das ferramentas virtuais promovem a ruptura de certos domínios verticalmente organizados e burocraticamente centralizados[...]. Assim presencia-se que as informações são produzidas e circulam entre as pessoas modificando e superando o conhecimento já estabelecido interferem na compreensão das relações entre o trabalho, a cidadania e o aprendizado forçando a revisão de velhos conceitos (MOTTER; PAVANATI; CATAPAN; SOUSA, 2010, p.5).

A cooperação e a colaboração entre os usuários é presente no contexto das tecnologias digitais, onde não há um único detentor do conhecimento, há a troca e ajuda mútua entre professores, alunos e colegas. Para Tori (2010), o aprendiz se sente próximo ao professor e presente em uma atividade de aprendizagem, mesmo se encontrando afastado, geograficamente. Lévy (2010) reforça, afirmando:

Em novos “campos virtuais”, os professores e os estudantes partilham os recursos materiais e informacionais de que dispõem. Os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes “disciplinares” como suas competências pedagógicas (LÉVY, 2010, p.173).

Quer dizer, o conhecimento é compartilhado, construído e enriquecido com a contribuição de todos. Ainda de acordo com o mesmo autor, o uso crescente das tecnologias digitais e das redes de comunicação interativa acompanha e amplifica as mudanças contemporâneas das relações com o saber, pois “[...] ao prolongar determinadas capacidades cognitivas humanas (memória, imaginação, percepção), as tecnologias intelectuais com suporte digital redefinem seu alcance, seu significado, e algumas vezes até mesmo sua natureza” (LÉVY, 2010, p.172).

De acordo com Motter (2013), com o uso das tecnologias digitais na escola, a leitura e a escrita ganham suportes de toda ordem e enriquecem as perspectivas de aprendizagem. A audição, a fala e a visão se beneficiam das facilidades avivadas pelas mídias digitais, exercendo uma função motivadora no estudo. As possibilidades que esses recursos dispõem, estimulam a vivacidade e a flexibilidade do ensino-aprendizagem, pois como afirma Catapan (2002):

A TCD (Tecnologia Comunicação Digital) está, cada vez mais, provocando transformações radicais em todas as dimensões da existência. As interseções que se

estabelecem entre a pedagogia e a TCD, nos processos de ensino-aprendizagem, provocam transformações evidentes na Ambiência Pedagógica. Estas podem alterar radicalmente o processo ensino-aprendizagem se forem exploradas a partir de pressupostos pedagógicos que se definem pela concepção de um novo modo do saber e um novo modo do apreender (CATAPAN, 2002, p. 4).

Essas transformações, citadas por Catapan (2002), vêm influenciando a educação como um todo. Os estudantes passam a conviver com dispositivos tecnológicos, tanto no ambiente escolar como no familiar. Assim, espera-se da escola um trabalho focado nessa realidade, considerando as tecnologias digitais como auxiliares do processo de ensino-aprendizagem e não apenas ferramentas novas para se ensinar da maneira tradicional. O emprego das TIC, na educação, deve coadjuvar o preparo do estudante para o mundo, como cidadão atuante e participativo:

A tecnologia traz mudanças, mas é a sociedade, é o fazer pedagógico que vai fazer uso dela. Se a escola não se envolver poderá ser envolvida, sutil, silenciosa e sorrateiramente por mecanismos tecnológicos escusos, desfavoráveis à vida e ao planeta. Sua aplicabilidade vai depender dos rumos que lhe forem dados a partir de uma clareza sociopolítica, clareza esta que virá de estudos aprofundados e percepção crítica que vise objetivos mais transparentes e condizentes com o mundo que se quer ressignificar, no âmbito do espaço escolar e ético-social (DAL MOLIN, 2003, p. 76).

Por fim, é possível perceber que a presença das TIC se tornou incontestável nos espaços sociais, e seu desenvolvimento é responsável por muitas transformações com consequências significativas e positivas. A utilização das tecnologias digitais nos contextos escolares constitui-se como algo inegavelmente desafiador para todos os envolvidos com a educação, pois elas despertam novas noções e concepções de sujeito, de linguagem, de processos de ensino-aprendizagem, de conhecimento e de escola.

A próxima seção deste trabalho irá abordar algumas implicações da inserção das tecnologias digitais em contextos educativos, principalmente no cotidiano profissional dos educadores, destacando algumas competências necessárias para um bom proveito dos recursos digitais e informacionais disponíveis na rede.

23. LETRAMENTO DIGITAL

Tendo em vista a crescente expansão das tecnologias digitais em vários setores da sociedade, onde o uso do computador e de outros recursos digitais encontra-se incorporado ao dia a dia das pessoas, muitos educadores estão buscando maneiras de corresponder às demandas provenientes desses novos ambientes e relações sociais mediadas pelas TIC (LIMA; ARAÚJO, 2011).

O professor, ao descobrir maneiras de integrar as tecnologias digitais no seu fazer pedagógico, demonstra estar preocupado com a formação de pessoas mais atuantes na sociedade contemporânea, uma vez que esta tem se apresentado mais dinâmica, interativa e virtual, a cada dia (LIMA; ARAÚJO, 2011). Com esse advento, surgem novas práticas de leitura e escrita sociais, ou seja, o ato de ler e escrever em ambientes virtuais que os autores Shetzer e Warschauer (2000) denominam de letramento digital.

Shetzer e Warschauer (2000), citados por Lima e Araújo (2011), destacam que o letramento digital está baseado em três princípios. O primeiro assume que o indivíduo letrado é competente nos processos que a sociedade julga serem importantes e necessários; o segundo princípio refere-se à existência de muitos tipos de letramento na sociedade, cada um relacionado a um contexto e a um objetivo; e o terceiro diz respeito ao letramento digital como um modo pelo qual as pessoas utilizam o computador para se expressar de maneira significativa, o que está relacionado diretamente com o que chamam de letramento informacional, isto é, a capacidade de encontrar e fazer uso das informações presentes na rede. Para os autores citados, esse último princípio apresenta o conjunto de habilidades mais críticas do letramento digital.

A partir desses argumentos, retoma-se o que já fora anteriormente citado neste trabalho. As ferramentas e o acesso à rede estão mais presentes do que nunca nas relações sociais e em ambientes educativos, como a escola. Cabe ao usuário utilizar eficazmente esses recursos disponíveis ao seu alcance, avaliando os conteúdos, as fontes das informações disponíveis e aplicando na sua vida as aprendizagens resultantes desse uso consciente das tecnologias.

De acordo com Shetzer e Warschauer (2000), as práticas de letramento digital podem ser classificadas em três áreas, ou seja, o indivíduo considerado letrado digitalmente pode ser

capaz de interagir com os ambientes virtuais de três maneiras: por meio da *comunicação*, da *construção* ou da *pesquisa*.

Com relação à *comunicação*, espera-se que o indivíduo seja capaz de fazer contatos com outras pessoas ou grupo de pessoas para fazer perguntas ou expressar sua opinião. Além disso, essa habilidade de comunicação no meio digital sugere que a pessoa seja capaz de compartilhar seus conhecimentos e experiências, respondendo a quem o questiona e participando de projetos colaborativos. Nas palavras dos autores, “[...] aprender como se comunicar efetivamente através de computador envolve mais do que apenas a tradução de um meio de comunicação para o outro; envolve novas formas de interação e colaboração” (SHETZER; WARSCHAUER, 2000, *apud* LIMA; ARAÚJO, 2011, p. 169).

O que os autores denominam de *construção*, no meio digital, envolve competências um pouco mais complexas que as exigidas nas práticas de comunicação. As pessoas que conseguem criar e administrar páginas e hipertextos na *web*, de forma individual ou coletiva, estão desenvolvendo essa prática, segundo os autores. Além disso, saber selecionar as tecnologias adequadas e disponíveis para esses fins reflete as competências do aspecto da *construção*.

Finalmente, as práticas relacionadas à área de *pesquisa* envolvem basicamente as habilidades de saber encontrar, organizar e utilizar as informações que estão acessíveis na web. Os autores consideram como fundamental essa habilidade de pesquisar e navegar na rede. Ademais, essa habilidade está fortemente relacionada ao letramento informacional, que é uma das características do letramento digital.

Os autores consideram letradas digitalmente as pessoas que são capazes de lidar com as práticas referentes às três áreas apresentadas (comunicação, construção e pesquisa), e defendem que os educadores de hoje devem estar preocupados com o ensino-aprendizagem dessas práticas para contribuir com o desenvolvimento e a formação de indivíduos autônomos, críticos e letrados digitalmente.

Para Marcuschi e Xavier (2010), os efeitos das tecnologias digitais na atual vida em sociedade estão apenas começando a aparecer, porém, já mostraram a capacidade que possuem de interferir positivamente ou negativamente na vida das pessoas. Os autores afirmam que hoje “[...] a introdução da escrita eletrônica, pela sua importância, está conduzindo a uma cultura eletrônica [...] podendo-se resumir esse aspecto em uma expressão que está se tornando usual para designar o fenômeno, isto é, letramento digital” (MARCUSCHI; XAVIER, 2010, p. 17). Assim, os autores discorrem a respeito dos gêneros

textuais digitais que emergiram nas últimas décadas, como resultantes do advento das novas tecnologias.

Termos como *e-mail*, *bate-papo virtual*, *listas de discussão*, *blogs*, entre outros, já são familiares à sociedade em geral. A possibilidade de uso de cada um desses gêneros digitais parece exercer um fascínio nas pessoas, até então não alcançado com os gêneros impressos. Pode-se afirmar que grande parte do prestígio em relação a esses recursos é consequência do fato de que um único meio permite vários tipos diferenciados de interação como texto, som, imagem (MARCUSCHI; XAVIER, 2010).

Para os autores, as *homepages* – portais, sítios, páginas – não são consideradas como gêneros digitais, uma vez que se trata de ambientes específicos que permitem a localização de informações, funcionando mais como um suporte ou um “serviço eletrônico” (MARCUSCHI; XAVIER, 2010, p. 31). Tais ambientes se diferenciam dos gêneros digitais em vários aspectos, como pelo fato de servirem de abrigo e condicionamento destes, e por se tratar de locais de produção e processamento de textos.

Os autores identificam os seguintes ambientes virtuais:

Ambiente Web (world wide web) – conhecido como WWW ou WEB, este ambiente é a própria rede, uma combinação de bibliotecas, quiosques, guias, jornais, shoppings, enciclopédias, catálogos, agendas, currículos pessoais, etc. Trata-se de um ambiente de buscas de todos os tipos, descentralizado, interativo e passível de expansão ilimitada. [...] Fóruns de discussão assíncronos – aqui se forma um ambiente para discussão de temas específicos, listas de grupos e assim por diante. As relações são continuadas e movidas por interesses comuns. É um ambiente que envolve vários gêneros. (MARCUSCHI; XAVIER, 2010, p. 32).

Existem muitos outros tipos de ambientes virtuais mencionados pelos autores. Estes ambientes citados foram selecionados por constituírem a proposta de trabalho do presente projeto de pesquisa de mestrado. Marcuschi e Xavier (2010) finalizam essa discussão dos ambientes virtuais destacando que alguns desses locais favorecem a interação e o trabalho dos usuários, ao contrário do que acontece com a televisão e o rádio que limitam a manipulação e a ação das pessoas.

Retomando a questão do letramento digital e associando-o aos estudos apresentados de Marcuschi e Xavier (2010) sobre gêneros digitais e ambientes virtuais, pode-se dizer que ambos encontram-se fortemente relacionados, pois o letramento digital se realiza por meio do uso intenso das TIC e pela aquisição e domínio dos vários gêneros digitais. Logo, um indivíduo que possui as competências e habilidades do letramento digital tem condições de produzir, aprender e interagir com os gêneros digitais e os ambientes virtuais.

24. AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM (AVA) E AMBIENTES VIRTUAIS DE ENSINO-APRENDIZAGEM (AVEA)

As práticas sociais do letramento digital explicitadas na seção anterior – comunicação, construção e pesquisa – podem ser encontradas e exercidas de forma efetiva nos denominados ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e/ou ambientes virtuais de ensino-aprendizagem (AVEA) que estão disponíveis na rede e geralmente associados a alguma proposta de educação a distância.

Hoje em dia existem ambientes virtuais livres desenvolvidos em plataformas como *Moodle*⁵, *Sakai*⁶, *Teleduc*⁷, *COL*⁸, *Tidia-ae*⁹ e outros ambientes que são pagos, como a *Blackboard*¹⁰. Muitos autores usam a expressão AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem, para tratar do ambiente que hospeda cursos, e outros referem-se ao mesmo ambiente como AVEA - Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem, como é o caso de Hack (2011) e Roncarelli (2007).

Segundo Hack (2011), a opção em denominar um ambiente virtual como “Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem” (AVEA) está de acordo com a compreensão de que nesse espaço podem ser desenvolvidas atividades que promovam ambas as ações do processo educativo: o ensino e também a aprendizagem.

Roncarelli (2007) complementa a definição de Hack (2011) ao sustentar que o AVEA disponibiliza ferramentas de comunicação e interação diversificadas e que tem a finalidade de promover aprendizagem “[...] não desvinculada de um processo de ensino que é sistemático, organizado, intencional e tem caráter formal.” (RONCARELLI, 2007, p. 17). A autora acrescenta, ainda:

A natureza distinta entre um Ambiente Virtual de Aprendizagem [AVA] e um AVEA não se esclarece somente pela descrição das funcionalidades operacionais, tecnológicas ou ergonômicas da vasta quantidade de ambientes virtuais atualmente disponíveis. A constituição de um AVEA, neste estudo, compreende fundamentalmente um sistema que suporta o desenvolvimento de um projeto de curso que tem como natureza formação e certificação. Desse modo, requer as condições para o processo ensino-aprendizagem bem como para o registro e acompanhamento acadêmico dos envolvidos (RONCARELLI, 2007, p. 18).

⁵ <http://moodle.org>

⁶ <http://sakaiproject.org>

⁷ <http://www.teleduc.org.br/>

⁸ <http://www.col.org>

⁹ <http://www.tidia-ae.usp.br/portal>

¹⁰ <http://www.blackboard.com>

A autora entende o processo ensino-aprendizagem como um movimento único que pode ocorrer efetivamente em um AVEA. É esse aspecto que os autores citados procuram evidenciar ao se tratar do AVEA: um espaço que contempla com a mesma intensidade o processo de ensino e o de aprendizagem (RONCARELLI, 2007).

Um ambiente virtual, por exemplo, *Moodle*, *TelEduc*, *E-Proinfo*, entre outros, pode se comportar como um AVA ou um AVEA, dependendo do seu objetivo. De acordo com a autora, algumas ferramentas do AVEA exigem uma atuação marcante do professor ou tutor, no que diz respeito à elaboração de conteúdo, à preparação de textos, aos exercícios de compreensão e à comunicação constante com os usuários.

Roncarelli (2007) reitera que dentre as diversas ferramentas e recursos digitais presentes nos AVEA, destacam-se dois tipos de interação possíveis: síncronas (*on-line*, em tempo real, de forma simultânea, como teleconferência, videoconferência, *chat*, salas de bate-papo, entre outros), e assíncronas (*off-line*, acessados no momento em que se deseja, fórum, lista de discussão, biblioteca, *e-mail*, entre outros).

No entender de Hack (2011), para que um AVEA alcance seus objetivos e motive os participantes a desenvolverem o que foi proposto, seu planejamento e elaboração devem levar em conta certas características e cuidados básicos, como:

[...] o perfil do aluno, seus interesses, seus conhecimentos anteriores, suas preocupações, suas dificuldades; a composição e organização das unidades textuais, atividades, dos fóruns virtuais e outras estratégias a partir das habilidades e competências que se pretende estimular; a linguagem, que deve ser clara, direta e expressiva, ao ponto de transmitir ao aluno a ideia de que ele está em interlocução permanente com o docente e que ambos participam da construção do conhecimento a distância; a necessidade de organizar o AVEA de forma hipertextual, desafiando o aluno continuamente, através de links, dicas de leitura complementar, atividades, etc (HACK, 2011, p. 105).

Dessa forma, entende-se a necessidade e a importância de se preocupar com o processo de criação e implementação do ambiente virtual que será oferecido para determinado grupo de pessoas, pois nesse estágio inicial devem ser contempladas as especificidades do público alvo em questão para que ele se sinta motivado em participar e acessar o ambiente, fazendo com que o propósito do projeto seja atingido.

Com relação ao que é viável no quesito interação para os participantes de um AVEA, Hack (2011) argumenta:

Os alunos podem participar de fóruns de discussão – ferramenta que possibilita a criação de espaços para o aprofundamento e debate de temáticas. O fórum virtual

também pode ser utilizado como um tira-dúvidas, onde o aluno expõe seus questionamentos coletivamente; colaborar com as outras pessoas indicando materiais – ferramenta disponível para a publicação de links e materiais que possam interessar a turma; participar de salas de bate-papo – ferramenta que permite a troca de mensagens entre os membros da turma de forma síncrona; enviar mensagens – ferramenta que permite o envio de recados que, além de serem encaminhados ao e-mail do destinatário, também ficam gravados no AVEA, como um histórico; acessar pastas virtuais com o material didático do curso – ferramenta que permite ao aluno visualizar apostilas, slides, gabaritos, leituras complementares, entre outros materiais disponibilizados pelo docente (HACK, 2011, p. 106/107).

Hack (2011) concebe o AVEA como um espaço virtual de aprendizagem cooperativa e interativa que auxilia os participantes do ambiente a comunicarem suas ideias, compartilharem seus conhecimentos e a cooperarem em atividades comuns. Assim, todos os integrantes de determinado grupo interagem, independentemente da distância física em que se encontram, em um processo que favorece e demanda uma postura ativa dos aprendizes na construção do conhecimento e que compreende o educador como mediador desse processo.

A aprendizagem cooperativa e interativa, na concepção do autor, é aquela que se desenvolve em um ambiente que incentiva o trabalho em equipe e respeita as diferenças individuais, ou seja, “[...] a vivência em um grupo cooperativo e interativo deve permitir o desenvolvimento de competências pessoais e, de igual modo, o desenvolvimento de competências da equipe como: participação, coordenação, acompanhamento e avaliação” (HACK, 2011, p.107).

Em uma visão socioconstrutivista, Lima e Araújo (2011) afirmam que os sujeitos envolvidos em um processo de ensino-aprendizagem são estimulados a atuar de forma autônoma, desenvolvendo a sua própria trajetória de aprendizagem a partir da interação que estabelecem com os conteúdos disponibilizados no ambiente virtual.

Os ambientes virtuais de aprendizagem constituem uma das principais ferramentas do que Lévy (2006) denominou de ciberespaço, isto é, o meio de comunicação (em rede) que surge da interconexão mundial de computadores, incluindo as pessoas e as informações, visando a um tipo próprio de relação entre as pessoas. O mesmo autor usa o termo cibercultura (LÉVY, 1999) para se referir ao conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com a expansão do ciberespaço.

Segundo o autor, a cibercultura proporciona um espaço rico em possibilidades para a interação entre pessoas, o que amplia a cada dia o número de indivíduos que participam de seus mecanismos de comunicação e de informação, beneficiando-se. É certo que ainda há muito que se refletir e se organizar, tanto no âmbito social quanto no individual, para que as pessoas possam efetivamente usufruir dos benefícios da cibercultura, pois “[...] estamos

vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano” (LÉVY, 2010, p.11).

25. LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Devido à importância do aprendizado de um segundo idioma, as línguas estrangeiras conquistaram um espaço importante nos currículos escolares e, nesse sentido, há inúmeras publicações nas quais os autores justificam a importância de se estudar uma segunda língua, não apenas como fator de desenvolvimento intelectual, mas como ferramenta que amplia os horizontes geográficos, histórico-sociais e humanos dos alunos (DAVID, 2005; ALMEIDA FILHO, 1993).

A propagação da Língua Inglesa no mundo a tem situado como língua franca¹¹ global. Assim, a LI torna-se uma das mais importantes ferramentas, tanto acadêmicas quanto profissionais. É hoje inquestionavelmente reconhecida como a língua mais importante a ser adquirida na atual comunidade internacional (SCHÜTZ, 2010). De acordo com o autor, este fato é concludente e parece ser irreversível. O inglês acabou tornando-se o meio de comunicação por excelência, tanto do mundo científico quanto do mundo de negócios. David (2005) corrobora o exposto afirmando:

[...] a língua inglesa hoje se caracteriza como o código linguístico apropriado para satisfazer as necessidades e expectativas daqueles que anseiam em participar da comunidade internacional, quem não se utilizar desse instrumento, estará parcialmente excluído [...] (DAVID, 2005, p. 32).

Ensinar Língua Inglesa para crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais tem sido o tema de diversas pesquisas realizadas no Brasil, principalmente a partir do ano 2000: Szundy (2001); Figueira (2002); Miranda (2003); Santos (2005); Tonelli (2005); Scaffaro (2006); Linguevis (2007); Scheifer (2008); Motter (2013), entre outros. Segundo Graddol (2006, p. 88) “[...] a idade que as crianças começam a aprender inglês cada vez mais é menor

¹¹ Segundo o dicionário Priberam, uma língua franca é aquela que serve para comunicar e estabelecer relações comerciais em uma comunidade em que há mais de uma língua.

por todo o mundo”, assinalando, portanto, uma tendência não só em nível de Brasil, mas mundial.

Alguns autores acreditam que quanto antes a criança for exposta à língua, melhor se dará sua aprendizagem, como afirma Cameron (2001), ao citar que se a aprendizagem de uma língua estrangeira começar nos anos iniciais, as crianças atingirão um nível mais alto e diversificado das estruturas da língua-alvo.

Desse modo, julga-se de fato interessante iniciar os estudos e o contato com a Língua Inglesa na tenra idade, aproveitando a condição e a pré-disposição em que as crianças se encontram para aprender com mais naturalidade, pois são muito curiosas, ávidas por novos conhecimentos e têm menos resistências ou preconceitos, sendo estes fatores essenciais ao aprendizado.

Além disso, para que determinadas tarefas sejam executadas com eficiência, existem fatores biológicos fortemente relacionados à aprendizagem de línguas, como explica Perissé (2002), quando afirma que a ciência comprova que seres humanos conseguem aprender línguas em qualquer idade, mas crianças pequenas que ainda não falam sua língua materna ou que estão em fases iniciais dessa aprendizagem estão mais suscetíveis a perceberem os sons de outra língua, distinguindo sonoridades que se tornam difíceis de serem identificadas depois de adultos.

De acordo com Fenner (2005), há relações entre como a criança aprende a primeira e a segunda língua, visto que tanto o letramento quanto o método comunicativo visam que o aprendiz utilize a língua para se comunicar em situações reais, considerando a concepção de língua como uma forma de interação social, por meio da qual o sujeito pratica ações, agindo sobre o meio e sobre as pessoas à sua volta (GERALDI, 2006; SCHNEUWLY & DOLZ, 2004; BAKHTIN, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2004).

De acordo com os estudos de Bakhtin/Volochinov (2004), todas as relações dos sujeitos com a sociedade são mediadas pela linguagem, ou seja, ao usar a linguagem as pessoas estão sempre realizando uma atividade socialmente situada. Esse conceito de linguagem somado à dedicação da abordagem comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993) em proporcionar o uso real da língua nos seus contextos de ensino-aprendizagem, são capazes de contribuir imensamente para o sucesso da aprendizagem de uma língua, uma vez que não há sentido em pensar o ensino de línguas apenas pela memorização de vocabulário e pela repetição de frases desvinculadas das práticas sociais reais.

Seguindo essa linha de pensamento, “[...] quanto mais cedo a criança for exposta a falantes de uma língua estrangeira, maior será a probabilidade de adquirir os sons e a musicalidade dessa língua com perfeição” (PÉRISSE, 2002, p.22). No entanto, a idade não é determinante no processo de aprendizagem de uma segunda língua. A atuação do professor em sala de aula é de extrema importância nesse processo e pode ser decisiva.

Segundo Motter (2013), a questão central fortemente relacionada à aprendizagem de LE diz respeito à metodologia de ensino utilizada pelo professor. O docente deve ter como objeto constante e diário de trabalho o estudo e a pesquisa, preocupando-se com a sua atuação junto aos alunos e com as metodologias específicas e condizentes com a faixa etária com a qual trabalha.

A metodologia de ensino de Língua Inglesa para crianças é primordial, ou seja, o modo como a língua é apresentada para a criança pode comprometer o processo de construção da sua linguagem, se essa não for feita de maneira significativa, próxima à realidade da criança e adequada à sua idade. As aulas de Língua Inglesa para crianças devem favorecer contextos de interação nos quais elas se sintam seguras para expressar, na língua-alvo, o que estão aprendendo. O foco das atividades propostas para o público infantil deve enfatizar a compreensão auditiva, a expressão oral e, posteriormente, a leitura e a escrita.

Mesmo sendo um contexto artificial, a escola é o espaço adequado para o aprendizado da Língua Inglesa ou de qualquer outra língua estrangeira. Considerando que a criança passa um bom período do seu dia convivendo nesse ambiente e com as pessoas que o frequentam, é esse momento que é real para a criança, que ela poderá aplicar os seus conhecimentos, visualizar o que aprende, interagindo com outros da sua idade que, na maioria das vezes, estão no mesmo nível de conhecimento que ela (RIVERS, 1975).

Assim, percebe-se a necessidade de se pensar em situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam aplicar, de fato, o que estão aprendendo em sala de aula no seu cotidiano pessoal e escolar. Entretanto, deve-se considerar também o desenvolvimento de atividades que venham enriquecer o leque de possibilidades que a criança tinha até então. Isto é, buscar um equilíbrio entre elaborar atividades nas quais ela se sinta inserida no contexto, comuns à vida dela, mas também proporcionar a exposição a situações novas, até então não vivenciadas, possibilitando que suas experiências, seu vocabulário e suas vivências em geral sejam ampliadas.

Para Krashen (1982), isso é aprendizagem e ocorre quando o método de aquisição da língua proporciona às crianças situações reais em que elas precisam se comunicar com os

demais em uma língua estrangeira. Seguindo a mesma linha de pensamento, o currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (2007) ressalta:

A prática oral em língua estrangeira deve levar em conta os diferentes aspectos sociais e culturais dos alunos. Deve constituir um momento que promova a motivação e a interação mediada pelo professor, fazendo com que o aluno se sinta um participante ativo, que se faça compreender e compreenda seus pares ao fazer uso da língua (AMOP, 2007, p. 28).

Ao se tratar de crianças pequenas de Educação Infantil e primeiros anos das séries iniciais, a primeira responsabilidade do professor é ter sempre em mente que está trabalhando com crianças ainda não alfabetizadas em sua língua materna e que qualquer atividade planejada sem ter levado isso em consideração, pode vir a causar problemas para a criança em um futuro próximo (MOTTER, 2013).

Ao propiciar o contato primeiramente com a oralidade, antes da apresentação do código escrito, evita-se a transferência das características da língua portuguesa para a língua estrangeira, ou vice-versa, no momento da leitura e da escrita. Se o código escrito for apresentado ao aluno antes da oralidade, é muito provável que a criança transfira as características sonoras da Língua Portuguesa para a estrangeira, e infelizmente, é o que ocorre com muita frequência (AMOP, 2007).

Ensinar uma palavra na Língua Inglesa para a criança, repetir três ou quatro vezes, pedir que a criança a represente por meio de desenho ou dar uma folha impressa para a criança colorir tal imagem, é pouco. Não se pode considerar essa atividade significativa nem para a criança, tampouco para o aprendizado de uma segunda língua. Há a necessidade de se ir além.

Grande parte do material gratuito que está disponível na internet, e que serve de recurso para muitos professores que não possuem um material adquirido pela escola, é baseado nessa prática: ensinar o vocabulário pelo vocabulário, acrescentando um desenho ou outra atividade artística à aula. Essas atividades podem ser muito interessantes e significativas se associadas a um ambiente rico, que expõe a criança e que a mantém em contato visual e/ou auditivo com a língua-alvo a maior parte do tempo da aula.

Para a criação deste ambiente rico e propício à aprendizagem, o professor tem que ser capaz de usar a Língua Inglesa em sala de aula de forma segura, instigando a curiosidade e o interesse das crianças em entender o que está sendo dito e transformando sua fala possível por meio de muita expressão corporal.

Não há necessidade de o professor falar exclusivamente em inglês durante as aulas. Quando ele sentir que é preciso retomar a fala na língua materna para confortar a ansiedade das crianças em um determinado momento, ou esclarecer alguma explicação que possa ter ficado confusa, o professor pode utilizar-se da comunicação que é comum entre ele e seus alunos, a fim de conquistar a confiança dos mesmos que gradativamente o terão como referência, ou seja, entenderão que é possível falar duas línguas, e o mais interessante ainda: que é possível ser flexível e saber usar as duas línguas em um mesmo contexto, se necessário for (FENNER, 2005).

Vale ressaltar que o uso efetivo da língua estrangeira em sala de aula faz com que a criança se familiarize com a sonorização do novo idioma, ampliando as oportunidades de aprendizagem dos alunos. Além da capacidade linguística essencial ao professor, cabe a um educador do público infantil entender como essa faixa etária aprende. Em qualquer disciplina, crianças precisam ser expostas a atividades prazerosas e lúdicas, que as motive constantemente a aprender.

Acredita-se em um trabalho voltado para a abordagem comunicativa (BROWN, 1994), na qual a capacidade de comunicar-se oralmente na língua estrangeira que está sendo estudada é o foco em todos os anos escolares, porém, com maior ênfase na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Brown (1994) lista cinco características da abordagem comunicativa: ênfase no aprender a se comunicar através da interação com a língua-alvo, introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem, provisão de oportunidades para os alunos, não somente na linguagem, mas também no processo de sua aprendizagem, a intensificação das próprias experiências pessoais do aluno como elementos importantes na contribuição para aprendizagem em sala de aula e uma tentativa de ligar aprendizagem da linguagem em sala de aula com a ativação da linguagem fora da sala de aula.

As especificidades aqui apresentadas do ensino de Língua Inglesa para crianças conduzem a outra reflexão: a formação do professor. Há, basicamente, dois tipos de profissionais ensinando Inglês para crianças nas escolas brasileiras nos dias de hoje: pedagogos, com uma formação básica em Língua Inglesa, ou licenciados em Letras com conhecimento de didática direcionado apenas para crianças a partir do 6º ano do Ensino Fundamental.

26. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA CRIANÇAS

A formação inicial dos professores de Língua Inglesa tem forte influência na atuação desses profissionais em sala de aula. Salvo aqueles que buscam mais conhecimentos e aperfeiçoamento profissional por conta própria e que constantemente avaliam sua prática, os demais acabam por comprometer a qualidade da sua disciplina, por não terem o domínio da língua, ou por não saberem preparar situações de aprendizagem condizentes com o público que atende.

Essa problemática assim se configura devido a algumas lacunas existentes nos cursos de graduação de professores que, posteriormente, assumem aulas de Língua Inglesa para crianças. Os professores graduados em cursos de Pedagogia apresentam um conhecimento profundo sobre desenvolvimento infantil e aprendizagem, porém não têm, necessariamente, formação em língua estrangeira, pois esse não é o foco do curso (FERNÁNDEZ; RINALDI, 2009).

Em contrapartida, os professores formados em Letras têm formação linguística, mas geralmente estudam apenas as teorias voltadas ao ensino-aprendizagem de línguas para alunos a partir do 6º ano. Cristovão e Gamero (2009) pesquisam sobre a formação de professores, e por meio de seus estudos realizados nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia, Letras e cursos de especialização na área, apontam que a realidade atual ainda está muito distante de uma preparação adequada de professores de Língua Inglesa para o público infantil. Pires (2004) também ressalta o problema da falta de profissionais preparados para essa área:

Quem termina um curso de graduação em Letras ou um bom curso livre de inglês e tem um ótimo currículo em língua pode estar bem preparado para ensinar adultos e adolescentes, mas não ter o menor conhecimento sobre educação de crianças menores de seis anos de idade. Já quem cursou magistério ou pedagogia e/ou algum outro curso de formação em educação infantil pode ser um excelente professor para crianças de até seis anos, mas não possuir conhecimento de inglês suficiente para não cometer erros de pronúncia e de gramática que podem comprometer o futuro de seus alunos como estudantes de língua estrangeira (PIRES, 2004, p. 20).

Por mais que existam Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura, assim como referenciais e parâmetros para vários níveis, o ensino de línguas estrangeiras nos Anos Iniciais e na Educação Infantil ainda não está especificamente contemplado. Logo, essa lacuna existente na formação inicial desses profissionais indica que há a necessidade de se

pensar em uma reestruturação curricular dos cursos de Letras, bem como em alternativas de promoverem a capacitação necessária aos profissionais já formados que se encontram em pleno exercício da sua profissão, e que enfrentam diariamente as dificuldades provenientes dessa formação omissa (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010).

Gimenez e Cristovão (2004, p. 86) afirmam que “[...] não há projeto mais legítimo do que promover a formação dos profissionais que estarão educando as futuras gerações”, ou seja, apesar da não obrigatoriedade do ensino de Língua Inglesa para crianças de Educação Infantil e dos Anos Iniciais, o compromisso e a responsabilidade daqueles que se propõem a ensinar esse público é muito sério, uma vez que é nesse período e nesse ambiente que as crianças - na maioria das vezes - têm seu primeiro contato com a língua.

Por isso, iniciativas educacionais que tenham o intuito de aperfeiçoar a formação dos professores de Língua Inglesa que trabalham com o público infantil são válidas e almejadas pelos docentes que se esforçam, diariamente, para oferecer um ensino de qualidade aos seus alunos.

Para Nóvoa (1995, p. 14), “[...] não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores”, nesse sentido, as propostas de formação continuada ou formação em exercício desempenham um papel importante, uma vez que estes projetos objetivam manter os envolvidos em contínuo processo de estudo e aprendizagem, além de exercerem forte influência na motivação das pessoas em buscar novos conhecimentos. De acordo com o mesmo autor:

A formação contínua deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 2002, p. 38-39).

A formação continuada deve contribuir para a melhoria da qualidade da educação, oportunizando o acesso e o aprofundamento a conhecimentos e vivências que os docentes podem não ter tido a chance de fazer no momento de sua graduação. Dessa forma, é importante que as instituições que formam os educadores, e principalmente os próprios professores, reconheçam que a formação em exercício é um requisito indispensável para a realização de um trabalho significativo e invistam nesse processo de construção profissional.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Metodologicamente, esta pesquisa sustenta-se em uma abordagem qualitativa, aqui definida por Bortoni-Ricardo (2008) como o tipo de pesquisa que procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto. Nessa mesma direção, Lüdke e André (1986, p.11) acrescentam que “[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...]. Supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação investigada [...]”. Além disso, a pesquisa qualitativa permite a interpretação do pesquisador. Uma vez inserido no processo, ele pode ver o problema por outro ângulo e fazer suas reflexões, levando em consideração que o conhecimento é construído por seres humanos, conforme interagem com o mundo e o interpretam (ESTEBAN, 2010).

Os tipos de pesquisa selecionados para a realização deste trabalho são a descritiva, a bibliográfica, a de campo e a pesquisa-ação. Ela é descritiva, pois, segundo Gil (2008), as pesquisas descritivas têm como objetivo principal descrever e estudar as especificidades de determinado grupo. Uma de suas características mais significativas está na utilização padronizada de técnicas de coleta de dados. As pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população também são consideradas descritivas.

Outro aspecto relevante destacado por Gil (2008) é que as pesquisas descritivas são aquelas que visam a descobrir a existência de relações entre as variáveis. Um exemplo mencionado pelo autor são as pesquisas eleitorais que indicam a relação entre preferência político-partidária e o nível de rendimentos ou de escolaridade das pessoas. Além disso, algumas pesquisas descritivas não apenas identificam a existência de relações entre as variáveis, mas pretendem, também, determinar a origem e as causas dessa relação (GIL, 2008, p.28).

Já a pesquisa bibliográfica, empregada neste estudo, é desenvolvida, de acordo com Gil (2008), a partir de um material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Praticamente todos os estudos exigem algum tipo de trabalho desta natureza, porém há pesquisas desenvolvidas unicamente a partir de fontes bibliográficas. Segundo o autor, a principal vantagem da pesquisa bibliográfica

[...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Esta

vantagem se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. Por exemplo, seria impossível a um pesquisador percorrer todo o território brasileiro em busca de dados sobre a população ou renda per capita; todavia, se tem à sua disposição uma bibliografia adequada, não terá maiores obstáculos para contar com as informações requeridas. (GIL, 2008, p.50)

Severino (2007) compartilha a mesma opinião de Gil (2008) ao afirmar que na pesquisa bibliográfica o pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores, utilizando dados teóricos já levantados por outros pesquisadores e que se encontram devidamente registrados (SEVERINO, 2007, p. 122).

Neste estudo, utiliza-se também a pesquisa de campo, uma vez que procura o aprofundamento de uma realidade específica relacionada ao contexto educacional. A pesquisa de campo é basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do que ocorre naquela realidade (GIL, 2008, p. 53). De acordo com o autor, os estudos de campo visam muito mais a uma pesquisa aprofundada das questões propostas, do que à distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. Assim, o planejamento desse tipo de pesquisa é mais flexível: ela pode ocorrer mesmo que seus objetivos sejam reelaborados ao longo do processo.

Uma distinção entre a pesquisa descritiva e a de campo é que no estudo de campo apenas um único grupo ou comunidade é analisada, em termos de sua estrutura social, organização, perfil, características, entre outros. Assim, há a tendência de se utilizar muito mais técnicas de observação do que de interrogação nesse tipo de pesquisa (GIL, 2008, p.57).

Lakatos e Marconi (2003) complementam a definição da pesquisa de campo afirmando que ela tem o objetivo de obter informações acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Sobre o assunto, as autoras assim se colocam:

Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los. A pesquisa de campo propriamente dita não deve ser confundida com a simples coleta de dados (este último corresponde à segunda fase de qualquer pesquisa); é algo mais que isso, pois exige contar com controles adequados e com objetivos preestabelecidos que discriminam suficientemente o que deve ser coletado (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186).

Para as autoras, as pesquisas de campo requerem primeiramente a realização de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema em questão. Essa busca em fontes bibliográficas irá

possibilitar o conhecimento do estado em que se encontra atualmente o problema da pesquisa, assim como quais trabalhos já foram realizados a respeito e quais são as opiniões existentes sobre o assunto. Então, após esse estudo teórico inicial, devem-se determinar as técnicas e os instrumentos que serão empregados na coleta de dados e na determinação da amostra que deverá ser representativa e suficiente para apoiar as conclusões (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186).

Por fim, este trabalho caracteriza-se como uma pesquisa-ação, pois segundo Thiollent (1986):

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1986, p.14).

Optou-se pelo método investigativo da pesquisa-ação com o objetivo de aprimorar a prática já existente, auxiliando a promover mudanças sociais que transformem a realidade, levando pessoas a tomarem consciência de seu papel no processo de ensino-aprendizagem e na sociedade. Esteban (2010) destaca que a pesquisa-ação é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimento (ESTEBAN, 2010, p. 126).

Como mencionado por Thiollent (1986), trata-se do método em que o pesquisador interfere o quanto possível em seu público-alvo da pesquisa, por isso “pesquisa-ação”, facilitando o desenvolvimento de estratégias para um fazer diferenciado, como também para o conhecimento e crescimento pessoal, tanto da pesquisadora quanto dos participantes em formação.

A pesquisa-ação tem sido objeto de bastante discussão. Segundo Gil (2008), isso acontece pelo fato de que esse tipo de pesquisa exige o envolvimento ativo do pesquisador e a ação por parte das pessoas ou grupos envolvidos no problema. Assim, a pesquisa-ação pode ser vista em alguns contextos como desprovida da objetividade que deve caracterizar os procedimentos científicos. Porém, apesar desses apontamentos, a pesquisa-ação vem sendo reconhecida como muito útil, sobretudo por pesquisadores identificados por ideologias "reformistas" e "participativas" (GIL, 2008, p.55).

Da mesma forma, atribuiu-se esse tipo de pesquisa, neste estudo, devido à forma de atuação e reflexão da pesquisadora e dos docentes pesquisados, na qual se observou uma prática que ultrapassou a mera reprodução de conhecimentos, e que realmente buscou refletir sobre as atividades elaboradas e o modo de interação e produção pedagógica, elementos estabelecidos pelo grupo.

Para a realização desta pesquisa, elaborou-se um questionário inicial (Apêndice A) para ser aplicado aos docentes participantes da mesma, com o objetivo de conhecer o perfil do grupo, no que diz respeito à formação acadêmica, tempo de magistério, especializações na área, público e área de atuação, entre outros aspectos relevantes para a realização e análise deste estudo. Este questionário foi aplicado às docentes participantes no primeiro encontro presencial do grupo. É válido ressaltar que para os professores que participaram da pesquisa apenas a distância, o instrumento foi enviado via *e-mail*.

O questionário inicial foi composto de dez perguntas, sendo uma fechada, duas abertas, quatro questões de múltipla escolha e três questões de múltipla escolha combinadas com respostas abertas, em concordância com o exposto abaixo:

[...] o questionário é um conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo (...). Podem ser questões fechadas ou questões abertas. No primeiro caso, as respostas serão escolhidas dentre as opções predefinidas pelo pesquisador; no segundo, o sujeito pode elaborar as respostas com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal. (SEVERINO, 2007, p. 125-126).

Segundo Lakatos e Marconi (2003), as perguntas abertas em um questionário, que também podem ser chamadas de livres ou não limitadas, são as que permitem ao participante da pesquisa responder livremente, usando linguagem própria e expondo suas opiniões. Esse tipo de questão possibilita investigações mais profundas e precisas, entretanto, a análise é mais difícil e pode ser mais demorada. Já as perguntas fechadas, de acordo com as autoras, são limitadas, pois possuem alternativas fixas, nas quais o participante da pesquisa tem duas opções de resposta: sim e não.

Com relação às perguntas de múltipla escolha, as autoras afirmam ser esta uma técnica de fácil tabulação, e que pode proporcionar uma exploração em profundidade semelhante à de perguntas abertas. Além disso, a combinação de respostas de múltipla escolha com as respostas abertas possibilita mais informações sobre o assunto, sem comprometer a tabulação. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 207).

Após o período de aplicação do Produto Educacional proposto neste trabalho, foi elaborado e aplicado um questionário final (Apêndice B), com o intuito de conhecer a opinião e as percepções dos professores participantes, com relação ao envolvimento dos mesmos durante toda a execução da pesquisa, e também sobre a utilização do produto em si, as ferramentas de interação utilizadas. Esse instrumento proporcionou aos participantes da pesquisa avaliar o Produto Educacional que lhes foi apresentado e as demais atividades desenvolvidas no período de realização do trabalho. Ele foi composto de quatorze perguntas, sendo dez abertas e quatro questões de múltipla escolha, combinadas com respostas abertas.

3.1. O PRODUTO EDUCACIONAL: AVEA - *TEACHERS THINKING TOGETHER*

Para possibilitar a ampliação da formação continuada oferecida pela AMOP aos professores de LI, o Produto Educacional desenvolvido para essa pesquisa foi um ambiente virtual de ensino-aprendizagem (AVEA), nomeado pela pesquisadora como *Teachers Thinking Together* - “professores pensando juntos”. O título deste produto surgiu justamente do desejo de transmitir uma ideia de trabalho coletivo, incentivando e valorizando a participação e os saberes dos professores envolvidos na proposta. Seguindo essa concepção, e aliando-a à ideia de formação continuada, o logotipo do AVEA foi desenvolvido em forma de espiral, na tentativa de ilustrar o conceito de evolução e de movimento progressivo: duas características intrínsecas à formação docente.

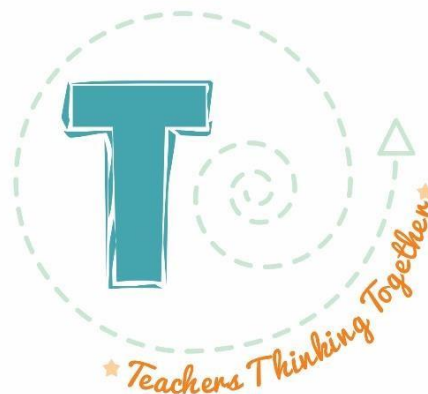


Figura 1 - Logotipo do AVEA.

Fonte: Da autora.

O AVEA desenvolvido é constituído de sete páginas diferentes que podem ser acessadas por meio de um clique no título, ou “aba”, na barra superior da página. Na barra

inferior do AVEA estão registrados os logotipos das instituições parceiras nessa pesquisa: UTFPR (Universidade Tecnológica Federal do Paraná), PPGEN (Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza), AMOP (Associação dos Municípios do Oeste do Paraná) e UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná). Esta última instituição foi mencionada neste Produto Educacional devido à sua relação de parceria com a AMOP nos cursos de formação continuada.

A primeira página, ou aba do ambiente virtual, foi nomeada “Início”, e tratou da apresentação do Produto Educacional em si. Ela contém o logotipo do AVEA no centro e abaixo dois parágrafos explicando, brevemente, o objetivo do produto. No canto superior direito desta página inicial, encontram-se os botões de se registrar e de fazer *login* no ambiente.



Figura 2 – Primeira página do AVEA, denominada “Início”.

Fonte: Da autora.

A segunda aba do AVEA, intitulada “Proposta”, apresenta o projeto de pesquisa do Produto Educacional contendo a introdução, a contextualização, a problematização, a fundamentação teórica, os resultados esperados e as referências. Logo abaixo desse texto do projeto foi redigido o nome da pesquisadora e da orientadora dessa pesquisa.



Figura 3 – Página do AVEA denominada “Proposta”.

Fonte: Da autora.

A terceira página do ambiente virtual, nomeada “Currículo AMOP”, tem o objetivo de apresentar a proposta curricular para a disciplina de LI, que foi elaborada e desenvolvida pela AMOP, em anos anteriores, a partir do trabalho da professora de LI da UNIOESTE que, em convênio com a associação, desenvolve o curso de formação continuada, e das professoras que participaram dos encontros presenciais da formação, naqueles anos. Sendo assim, trata-se de um documento produzido de forma coletiva entre os docentes. O objetivo de acrescentar esse documento ao AVEA é facilitar o acesso dos professores ao material, uma vez que foi criado um botão que permite o *download* do arquivo na íntegra e em formato *doc*.

Além disso, as concepções de aprendizagem, os pressupostos teóricos e metodológicos que orientam o currículo também estão presentes nessa página, para de fato dar sustento ao trabalho a ser desenvolvido pelos participantes na pesquisa, reforçando a necessidade de levar em consideração tais fatores no momento da elaboração das atividades pedagógicas. Próximo ao rodapé desta terceira aba, encontram-se os nomes das professoras que contribuíram na produção do currículo e o nome da professora de LI da AMOP.



Figura 4 – Página do AVEA denominada “Currículo AMOP”.

Fonte: Da autora.

A quarta e a quinta página do AVEA, intituladas “Educação Infantil” e “Anos Iniciais”, respectivamente, possuem a finalidade de apresentar as atividades pedagógicas compartilhadas pelos professores. Cada atividade apresenta: título, (que foi elaborado pela professora que a enviou); a (s) unidade (s) temática (s) do currículo que a atividade contempla; uma breve descrição de como proceder para realizar a atividade com as crianças; um botão para fazer *download* de uma atividade impressa, e um vídeo ou música relacionados com a atividade que está sendo proposta. Os itens música, vídeo e atividade impressa não eram obrigatórios, por se tratar de recursos que não precisam necessariamente, estar presentes em todas as aulas.

Estas abas permitem que os docentes visualizem as ideias compartilhadas pelos seus pares, assistindo aos vídeos sugeridos, fazendo o *download* dos arquivos para serem impressos e lendo as dicas de como melhor conduzir as ações para realizar as atividades disponibilizadas. Ademais, próximo ao rodapé da página, há um espaço para comentários no qual os participantes da pesquisa podem questionar e/ou comentar a respeito do conteúdo exposto pelos seus colegas professores.

Em cada atividade postada, a pesquisadora destacou o nome do professor que estava compartilhando-a, bem como o nome de seu município. Além disso, procurou incentivar o trabalho que fora desenvolvido e o empenho dos docentes em compartilhar suas ações, redigindo algumas frases de encorajamento ao final da postagem de cada atividade.

Início Proposta Currículo AMOP Educação Infantil Anos Iniciais Para Você Compartilhe



Professor(a)!
Nesta seção você pode encontrar e compartilhar atividades destinadas às crianças da Educação Infantil (com idade entre 4 e 5 anos).

UNIDADE TEMÁTICA 03 E 15 - ACTIVITY - 10 - Yellow Submarine (Beatles)

Hi friends!!!

Esta atividade é sugerida por mim, teacher **Jessica**, do município de Toledo.

Na verdade, quem idealizou esta atividade foi a teacher **Simony Varella**, do município de Maripá. Ela comentou comigo no ano passado que havia feito, e então eu achei muito bacana e decidi fazer também!

Eu apliquei com as turmas de Pré I e Pré II. E o objetivo é fazer com que as crianças vivenciem a color "YELLOW" e "de quebra" aprendam o nome de um meio de transporte: o SUBMARINE.



Figura 5 – Página do AVEA denominada “Educação Infantil”.

Fonte: Da autora.

Início Proposta Currículo AMOP Educação Infantil Anos Iniciais Para Você Compartilhe



Professor(a)!
Nesta seção você pode encontrar e compartilhar atividades destinadas às crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (com idade entre 6 e 10 anos).

UNIDADE TEMÁTICA 13 - ACTIVITY - 39 - My city Ouro Verde do Oeste

Hey everybody!

Esta atividade sobre os PLACES IN THE CITY foi enviada pela teacher **Alliana**, do município de Ouro verde do Oeste.

Ela também elaborou a apresentação de slides com fotos e legendas em inglês.

Uma sugestão que proponho para fixação de vocabulário é brincar de BINGO, como esse da foto ao lado: com os PLACES IN THE CITY escritos em inglês nas cartelas.

As crianças adoram brincar de BINGO e ao mesmo tempo reforçam a pronúncia das palavras e praticam o LISTENING!

Great job teacher **Alliana!**

B	I	N	G	O
art gallery	bank	bridge	building	bus station
car park	church	cinema	community center	fence
freeway	gas station	Free Space	hospital	hotel
library	mall	museum	office	park
post Office	restaurant	road	school	shop

Figura 6 – Página do AVEA denominada “Anos Iniciais”.

Fonte: Da autora.

A sexta página do AVEA, nomeada “Para Você”, objetivou contribuir com a formação linguística dos professores, assim como aprofundar conhecimentos metodológicos condizentes com a faixa etária das crianças da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Partindo do princípio de que o estudo e o contato constante com a língua favorecem a manutenção das habilidades já conquistadas pelos professores, e contribui

na aprendizagem daquelas que ainda não estão dominadas, esta aba foi criada para oportunizar um espaço e um meio para o docente se dedicar à sua formação profissional.

A comunicação de eventos na área da educação, como congressos e seminários, e a divulgação das fotos dos encontros presenciais que foram realizados na AMOP, também foram postadas nesta seção do AVEA. A intenção era de tornar o ambiente próximo aos professores, para despertar neles o sentimento de pertencimento ao grupo. Após cada item postado, os professores tinham um espaço para comentar, questionar, expressar suas opiniões a respeito do assunto posto e responder a alguma questão colocada pela pesquisadora.



Figura 7 – Página do AVEA denominada “Para Você”.

Fonte: Da autora.

A última aba do Produto Educacional, intitulada “Compartilhe”, era o canal pelo qual os docentes enviavam suas atividades pedagógicas para serem compartilhadas no AVEA. Essa página continha todos os campos para serem preenchidos, essenciais para facilitar o entendimento da proposta que estava sendo feita, como: nome do professor, *e-mail* do professor, nome da atividade, público-alvo, unidade temática, descrição da atividade, endereço do vídeo e da música no *Youtube*, atividade para imprimir, nome da escola e nome do município.

Depois de preenchidos todos esses dados com relação à atividade, o docente clicava no botão “enviar”, e a sua proposta era diretamente encaminhada ao *e-mail* da pesquisadora, que realizava a postagem no AVEA, o mais rápido possível. Foi consensual a decisão dos participantes da pesquisa para que esse procedimento fosse realizado dessa forma: apenas

uma pessoa realizando a postagem dos materiais no ambiente virtual para manter o padrão do aspecto visual do mesmo.

O envio das músicas e dos vídeos só era possível por meio do *link* do *Youtube*, ou seja, não era possível fazer o *upload* de uma música no ambiente virtual, devido às limitações do provedor do AVEA. Em contrapartida, no item “atividade para imprimir”, poderia ser carregada uma atividade que estava salva no computador do docente, em formato *.doc*, *.pdf* e, até mesmo, uma apresentação de slides.

Figura 8 – Página do AVEA denominada “Compartilhe”.

Fonte: Da autora.

Para ter acesso às abas e, conseqüentemente, ao conteúdo do AVEA, foi implantado um sistema simples de registro de usuários do ambiente, pois o grupo de docentes que estava frequentando os encontros presenciais da AMOP considerou importante restringir o acesso apenas aos professores vinculados à pesquisa, pelo menos nesta fase inicial. Assim, no primeiro acesso de cada professor ao ambiente, o AVEA solicitava um simples cadastro (apenas endereço de *e-mail* e uma senha), e após o preenchimento dessa solicitação, o próprio sistema do ambiente virtual encaminhava uma notificação à pesquisadora para que fosse liberado o acesso de um novo participante.

Alguns professores que não estavam frequentando os encontros presenciais se registraram no ambiente virtual, devido ao convite enviado via *e-mail* para as secretarias de educação de outros municípios filiados à AMOP. Toda vez que a pesquisadora recebia uma notificação via *e-mail* sobre a adesão de um novo participante, em seguida já encaminhava

dois *e-mails* para a pessoa que fez o registro: um de boas-vindas com o questionário inicial em anexo, e um com os critérios de participação na pesquisa. Dessa forma, logo após o retorno do professor com o questionário devidamente preenchido, a pesquisadora imediatamente já adicionava o docente no grupo do aplicativo *Whatsapp*, e ele já poderia interagir com os demais professores e dar início ao envio das atividades pelo AVEA.

3.1.1. Ferramenta de comunicação síncrona: *Whatsapp*

Uma estratégia aplicada para aproximar ainda mais os participantes da pesquisa foi a criação de um grupo para bate-papo no celular, por meio do aplicativo de mensagens multiplataforma *Whatsapp*. Todos os professores que possuíam o aplicativo em seus *smartphones* foram registradas no grupo, inclusive a professora de LI da AMOP, e a orientadora desta pesquisa.

Uma vez que o AVEA não apresentou ferramentas de comunicação simultânea, o grupo de bate-papo criado no aplicativo serviu como uma ferramenta síncrona de interação pela qual os docentes começaram a conversar, interagir, trocar ideias sobre atividades, enviar fotos, imagens e vídeos das produções de seus alunos e demais atividades, enfim, esse recurso facilitou e potencializou o contato dos professores participantes no projeto. Além disso, a praticidade e a facilidade de uso dos *smartphones* para fazer registros com fotos fazem com que as pessoas o utilizem para o envio de arquivos com mais frequência do que o próprio *e-mail*.

O uso do *Whatsapp* intensificou a divulgação de ideias, a interação e a comunicação entre os professores, agregando praticidade ao dia a dia do docente e aproximando-o a outros professores que vivenciam a mesma realidade profissional, ou seja, que atuam no mesmo nível de ensino, sob o mesmo regime de trabalho (público e municipal) e que pertencem à mesma região do Estado.

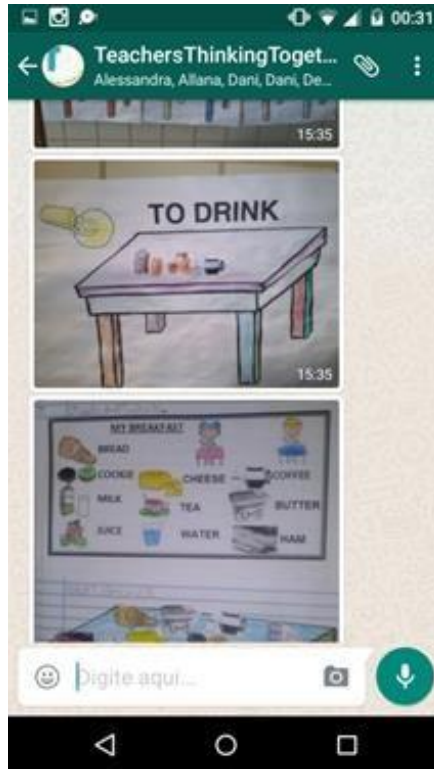


Figura 9 – Imagem da ferramenta de comunicação síncrona utilizada (Aplicativo *Whatsapp*).

Fonte: Da autora.

3.1.2. Ferramenta de comunicação assíncrona: Fórum

Além das sete abas presentes no AVEA, na última página, nomeada “Compartilhe”, a pesquisadora adicionou um botão de acesso a um fórum de discussões e interação do grupo, visto que essa ferramenta de comunicação assíncrona é amplamente utilizada em cursos na modalidade a distância com o objetivo de propiciar um ambiente para debate de assuntos pertinentes à atividade docente.

Nos critérios de participação da pesquisa acordados com os participantes, foi decidido que cada docente deveria participar no mínimo três vezes por mês no fórum do AVEA, seja respondendo a alguma questão posta, realizando algum comentário, ou questionando os integrantes do grupo com relação a algum tema. Não se estabeleceu um formato específico de interação: cada professor poderia interagir da maneira que considerasse mais apropriada. Portanto, a inclusão deste mecanismo de diálogo no ambiente virtual procurou desenvolver os conhecimentos pedagógicos e tecnológicos dos professores, buscando incentivá-los a utilizar

as tecnologias digitais com finalidades educativas, assumindo pouco a pouco uma postura mais ativa, crítica e responsável pela construção da sua aprendizagem e da aprendizagem de seus pares.

O fórum em um AVEA constitui-se como uma ferramenta diferenciada de interação, pois pelo fato da comunicação não ser simultânea, o fórum exige dos seus integrantes a disposição de se preparar para se posicionar frente aos debates, e se relacionar com pessoas com opiniões divergentes. A pesquisadora assumiu a condução do processo interativo nessa ferramenta, motivando as discussões entre os docentes, propondo tópicos a serem discutidos e realizando comentários nas respostas e/ou interações dos professores.

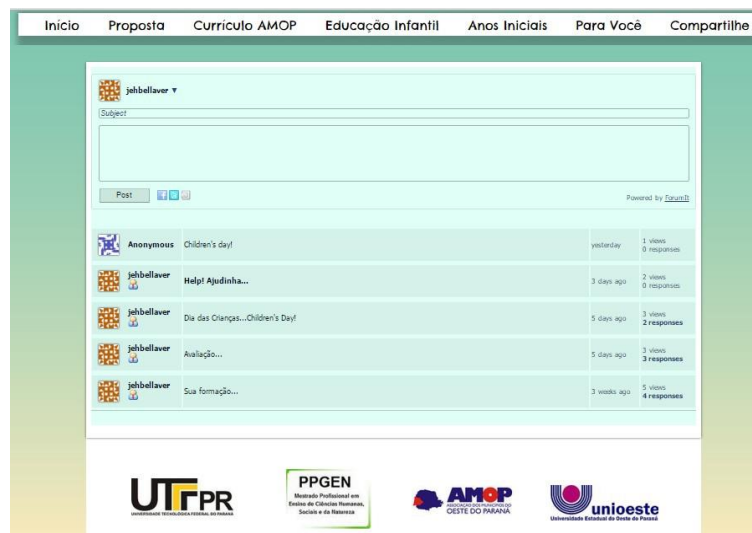


Figura 10 – Imagem da ferramenta de comunicação assíncrona utilizada (Fórum).

Fonte: Da autora.

3.2 A APLICAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL EDUCACIONAL

A aplicação do Produto Educacional *Teachers Thinking Together* foi dividida em duas fases: presencial, encontros com os professores e a distância, por meio da interação dos docentes e da pesquisadora no ambiente virtual de ensino-aprendizagem (AVEA). A primeira ação em direção à aplicação do Produto Educacional foi a de contatar a professora da disciplina de LI da AMOP, por meio de *e-mail*, explicando a proposta de maneira geral e enviando na íntegra o pré-projeto de pesquisa, para que a docente pudesse conhecer e entender a fundamentação teórica do trabalho, bem como sua abordagem metodológica.

Após isso, a professora se comprometeu a conversar com a coordenadora geral do Departamento de Educação da AMOP para explicar o projeto e verificar se seria aceito e possível de ser aplicado durante os encontros presenciais dos professores de Língua Inglesa no curso ofertado pela AMOP. Tais encontros aconteceriam uma vez por mês, nos meses de maio (dia 21), junho (dia 18), agosto (dia 20), setembro (dia 24) e outubro (dia 29). Cerca de vinte dias após esse contato, a pesquisadora recebeu a confirmação, via e-mail, de que o projeto havia sido aprovado pela AMOP e que os trabalhos poderiam iniciar.

Sendo assim, a investigadora iniciou a elaboração do AVEA, sob a orientação e supervisão de sua professora orientadora, conforme havia sido planejado no pré-projeto de pesquisa. Na sequência, a orientadora e a pesquisadora elaboraram, juntas, o questionário de abordagem inicial para ser entregue às docentes participantes da pesquisa, no primeiro encontro do grupo.

No dia 21 de maio de 2015, quinta-feira, aconteceu o primeiro encontro das professoras de Língua Inglesa com a pesquisadora, no município de Cascavel, nas dependências de uma universidade local que a AMOP reservou para realizar os seus cursos no ano de 2015. Os trabalhos iniciaram às 08h30 e se encerraram às 12h00.

No início do primeiro encontro, a professora de LI da AMOP saudou todas as professoras participantes, agradeceu pela presença de todas, apresentou a pesquisadora e explicou brevemente o objetivo de sua presença. Logo em seguida, passou a palavra para a investigadora que prontamente apresentou e explicou a proposta de trabalho de forma mais minuciosa. Havia cinco professoras de Língua Inglesa de municípios distintos: uma professora do município de Ouro Verde do Oeste, uma de Anahí, uma de São Pedro, uma de Maripá e uma do município de Pinhão, que está localizado na região sudoeste do estado, porém faz parte do grupo da AMOP.

Após a sua apresentação nesse primeiro encontro, a pesquisadora organizou as professoras em um semicírculo e projetou em um telão - com o auxílio de um *Datashow* - a primeira versão do AVEA desenvolvido, a fim de mostrar e explicar para as professoras cada item do ambiente e sua respectiva funcionalidade. Para que as professoras pudessem acompanhar e realmente testar o produto, cada uma delas acessou a página de seu próprio computador pessoal. A pesquisadora clicava e abria cada aba e cada ícone, interagindo com as professoras, que acompanhavam os movimentos da pesquisadora, perguntando e acrescentando suas ideias e sugestões para complementar o que estava sendo exposto. Foi reforçado pela pesquisadora que o Produto Educacional em questão – o AVEA: *Teachers*

Thinking Together – pertence aos professores que o acessam e é de responsabilidade deles mantê-lo ativo.

Após apresentação e exploração inicial do AVEA, a pesquisadora auxiliou cada docente a fazer o seu registro *online*, pois foi uma decisão consensual do grupo que o local não ficasse completamente disponível na rede, e sim que houvesse um controle dos participantes que pudessem enviar conteúdos. Após, a pesquisadora distribuiu para as docentes os questionários que haviam sido previamente elaborados, a fim de conhecer um pouco melhor o perfil de cada uma e possuir dados para posteriormente analisar todo o trabalho desenvolvido.

Como última ação desse primeiro encontro, a investigadora propôs que cada docente compartilhasse uma atividade pedagógica de LI para crianças com o restante do grupo, enviando - por intermédio do AVEA - os dados da atividade. Cada uma acessou a página novamente (www.teachersthinkingtogether.com); fez o seu *login*; clicou na aba “Compartilhe”; digitou os dados referentes à sua atividade (nome, objetivo, unidade temática, faixa etária, materiais, procedimentos, vídeo e música a ser utilizada, etc.) e clicou no botão “Enviar” para encaminhar a atividade para o AVEA.

Cada vez que uma delas enviasse uma atividade, ela seria encaminhada automaticamente para o *e-mail* da pesquisadora que, em seguida, faria a devida postagem no AVEA. A investigadora questionou as professoras se elas prefeririam que essa ação acontecesse dessa forma, ou se havia preferência por elas mesmas postarem as atividades, diretamente na página. Elas preferiram que a pesquisadora postasse as atividades, pois se manteria um padrão nas postagens quanto às questões visuais (letra, cor, tamanho, espaçamento, entre outros.) se apenas uma pessoa realizasse essas atualizações. Assim, ficou acordado no grupo que apenas a pesquisadora faria as postagens das atividades no ambiente virtual e que caberia a elas enviarem as atividades por meio do AVEA.

Antes de encerrar o primeiro encontro, a pesquisadora apresentou algumas melhorias que já havia pensado em realizar, mas gostaria de saber a opinião das professoras antes de implementá-las. Por exemplo, inserir um Fórum para discussões no AVEA; adaptar o seu *layout* também para uma versão *mobile*; inserir *Podcasts* com conteúdos pertinentes aos professores na aba “Para Você” e aperfeiçoar a página de compartilhar as atividades para facilitar o trabalho e a interação dos professores.

As professoras se mostraram a favor das melhorias propostas e sugeriram estender o convite para participar do Produto Educacional aos docentes dos demais municípios

associados à AMOP, que por um motivo ou outro não viabilizaram a participação de seus profissionais nos encontros presenciais. Dessa forma, a pesquisadora conversou com a coordenadora do Departamento de Educação da AMOP para conseguir o contato das secretarias de educação dos demais municípios filiados à associação.

O primeiro encontro se encerrou de forma positiva, com todas as professoras registradas no AVEA, com atividades compartilhadas, com a troca de ideias e sugestões para a melhoria do ambiente e com a proposta de expandir o produto em questão para outros professores participarem. Para o segundo encontro, as professoras firmaram o compromisso de enviar mais atividades por meio do ambiente, e a pesquisadora se comprometeu em realizar os aperfeiçoamentos mencionados.

No mês seguinte, junho, a pesquisadora manteve contato com as professoras via *e-mail* para que elas continuassem acessando e interagindo por meio do AVEA. No dia 14 de junho de 2015, enviou-se um *e-mail* para as professoras, informando-as sobre duas melhorias que haviam sido realizadas no ambiente: o aprimoramento na aba “Compartilhe” (local para envio de atividades) e a inserção do Fórum de discussões e mensagens. Além disso, durante o mês de junho a pesquisadora encaminhou o projeto do seu Produto Educacional para o DIREC da UTFPR *campus* Londrina, sob a orientação e supervisão de sua orientadora e de um professor do programa de mestrado, a fim de realizar o pedido de certificação de 40 horas para as professoras que participassem do projeto.

No mês de julho de 2015 não havia nenhum encontro presencial programado devido ao recesso dos professores e alunos que acontece todos os anos, nesse mês. A interação via *e-mail* e via ambiente virtual se manteve presente, na qual a pesquisadora sempre desempenhou o papel de incentivar, motivar e até mesmo lembrar as professoras de utilizarem o AVEA. Como até aquele momento não havia sido estipulado nenhum critério de regularidade de participação e contribuição no ambiente, nos meses de junho, julho e começo de agosto de 2015, a frequência de acesso e uso do AVEA baixou, significativamente.

Assim, foram estipulados critérios mínimos de participação por parte das professoras, com o objetivo de potencializar a interação destas com o ambiente virtual, e também possibilitar o direito de recebimento de um certificado de 40 horas, emitido pela UTFPR, *campus* Londrina.

Antes do segundo encontro presencial, no dia 11 de agosto de 2015, a pesquisadora redigiu um convite via *e-mail* aos professores de Língua Inglesa dos municípios filiados à AMOP que não estavam participando dos encontros presenciais em Cascavel, com o intuito

de estender a oportunidade de participação a mais docentes, e não somente àqueles que tinham condições de participar fisicamente. O *e-mail* foi encaminhado às secretarias de educação dos municípios que, por sua vez, repassariam a informação/convite aos seus professores.

No segundo encontro presencial, dia 20 de agosto de 2015, no mesmo horário e local, a professora de LI da AMOP iniciou a sua fala indagando as docentes com relação ao uso do AVEA e as possíveis dificuldades de manuseio que elas poderiam ter enfrentado. Na sequência, a pesquisadora assumiu o comando dos trabalhos, apresentando novamente o ambiente virtual, projetando-o no telão, com o objetivo de ouvir das professoras quais foram as dificuldades e/ou contratempos em utilizá-lo, e também com a finalidade de apresentar oficialmente o fórum de discussões e o formulário para envio de atividades que foram atualizados.

Uma professora então se manifestou dizendo que não conseguiu enviar atividades por meio do AVEA. A pesquisadora foi até a sua mesa para ensiná-la individualmente como proceder, enquanto as demais docentes aproveitaram o tempo para compartilhar novas atividades no ambiente virtual, uma vez que não haviam tido problemas com esse procedimento.

A pesquisadora chamou a atenção das participantes para a aba “Para Você” do AVEA, que se refere a um espaço para estudo e aperfeiçoamento de conhecimentos e habilidades linguísticas e pedagógicas das professoras, no qual a pesquisadora insere conteúdos relevantes ao ensino de Língua Inglesa para as docentes acessarem e interagirem. Então, foi acessado no ambiente um dos conteúdos postados sobre entonação e pronúncia da língua para discutir com as professoras. Todas assistiram ao pequeno vídeo que estava postado e, na sequência, foram encorajadas a repetir e praticar a pronúncia das frases/expressões apresentadas pelo material. Em seguida, conversaram a respeito das diferenças sonoras das palavras, sobre a importância e a diferença de uma fala com entonação correta e uma sem, sobre a dificuldade de se pronunciar certas palavras, tanto para elas quanto para os alunos, e sanaram algumas dúvidas de pronúncia de outras palavras de que lembraram no momento.

Em seguida, a professora de LI da AMOP conversou com todas a respeito do próximo encontro em outubro, no qual seria organizada uma Mostra de todos os trabalhos desenvolvidos pelos grupos de estudo da AMOP, ao longo do ano de 2015, em todas as áreas do conhecimento. Sendo assim, a professora sugeriu que o grupo de professores de Língua

Inglesa, em conjunto com a pesquisadora, apresentasse o AVEA como resultado principal dos trabalhos dos encontros do ano de 2015.

O tema da Mostra de 2015 foi a regionalidade de cada município, suas características e especificidades, assim, a professora propôs que cada docente apresentasse uma ideia de atividade em LI que abordasse essa temática. Ela apresentou uma sugestão de atividade possível de ser elaborada com cartões-postais das cidades, com o objetivo de trabalhar/ensinar os pontos turísticos de cada localidade, em inglês. Na sequência, a pesquisadora destacou a importância de compartilhar essas atividades pedagógicas no AVEA para que outros professores, de outros municípios, tivessem acesso e condições de adaptar as ideias publicadas às suas realidades.

Após isso, antes do encerramento do segundo encontro presencial, a pesquisadora apresentou os critérios formais para participação no projeto que viabilizarão aos participantes o recebimento de um certificado de 40 horas. Os critérios foram projetados no telão e os professores afirmaram estar de acordo com o estabelecido: postar, (no mínimo), 01 atividade em agosto/2015; 03 atividades em setembro/2015; 03 atividades em outubro/2015; 03 atividades em novembro/2015. Além disso, participar do Fórum – interagir (questionar e/ou responder), pelo menos três vezes por mês, nos meses de setembro, outubro e novembro.

A pesquisadora enfatizou que esse número proposto é o mínimo que precisava ser realizado, e que quanto mais as professoras compartilhassem suas atividades e experiências, melhor seria. Outro ponto importante abordado pela investigadora foi o de que as participações de cada professor seriam registradas em uma planilha para controle, o qual também seria possível via acesso ao histórico do AVEA.

O período que compreendeu o intervalo do segundo para o terceiro encontro – de 21 de agosto a 23 de setembro de 2015 – sofreu um avanço muito significativo no que diz respeito à utilização do AVEA pelos professores. Apenas uma professora não conseguiu cumprir o acordo estabelecido de enviar as atividades e interagir no fórum. As demais docentes (nove), conseguiram interagir compartilhando atividades e respondendo às questões no fórum de discussões.

Durante os intervalos dos encontros presenciais, a pesquisadora alimentou o ambiente virtual com conteúdos, discussões no fórum e atividades que eram enviadas pelas professoras e, além disso, manteve diálogos semanais com as docentes via grupo do *Whatsapp*: lembrando-as de fazer as postagens, incentivando-as a utilizar a Língua Inglesa ao se

comunicarem no grupo, enfim, mediando o processo de interação dos participantes entre eles mesmos e com o AVEA.

No terceiro encontro presencial, realizado em 24 de setembro de 2015, no mesmo local e no mesmo horário, a pesquisadora iniciou sua fala agradecendo às professoras pela participação no ambiente virtual e no grupo do *Whatsapp* e, em seguida, apresentou sua ideia de atividade para a Mostra da AMOP do mês de outubro. Na sequência, as demais docentes apresentaram suas ideias e todos os participantes – pesquisadora, professora da AMOP e docentes – pesquisaram e estudaram alguns termos específicos em inglês, vocabulários característicos de cada município. A professora da AMOP sugeriu acrescentar também o trabalho com receitas típicas de cada cidade, em inglês, além da atividade com os cartões-postais.

A pesquisadora ressaltou que o grupo poderia trabalhar por intermédio de uma sequência didática¹² com o tema “*My City*” (minha cidade), como forma de organizar as ideias e estruturar melhor os conteúdos contemplados em cada atividade. A investigadora destacou que havia postado essa temática na aba “Para Você” do AVEA, algumas semanas atrás, e as professoras afirmaram terem visualizado o conteúdo.

Em seguida, a pesquisadora acessou o ambiente virtual e localizou o tema em questão – sequência didática – e conversou com as professoras a respeito, apontando os ganhos de um trabalho por meio de uma sequência didática e os cuidados que precisam ser tomados para que as propostas não fiquem muito engessadas e/ou muito extensas.

O terceiro encontro presencial basicamente contemplou as ações de elaborar atividades, pesquisar termos/expressões desconhecidas e interagir com o AVEA, por meio da aba “Para Você”. A professora de LI da AMOP encerrou o encontro com algumas sugestões de atividades de outras temáticas e habilidades, como cruzadinhas e caça-palavras. Para o quarto e último encontro presencial, dia da Mostra da AMOP, cada professora ficou responsável por compartilhar no AVEA, antecipadamente, a atividade relacionada ao seu município e trazer algum objeto/material físico para ser exposto e apresentado no local. Três professoras se comprometeram em trazer pronta, a receita típica de sua cidade para os visitantes da Mostra poderem fazer a degustação.

Após o terceiro encontro presencial, a pesquisadora gravou dois tutoriais utilizando o programa *Jing* para demonstrar o passo-a-passo de como compartilhar uma atividade no

¹² Uma sequência didática, na concepção de Scheneuwly e Dolz (2004), é caracterizada como um conjunto de atividades escolares, sistematicamente organizadas, acerca de um gênero textual oral ou escrito.

AVEA e de como interagir, perguntando e/ou respondendo, no fórum. A pesquisadora realizou essas ações com a intenção de proporcionar essa instrução aos possíveis e novos professores que venham a se registrar no *site*, e também com o objetivo de possibilitar que os professores já registrados tirem alguma dúvida, no decorrer do período entre um encontro presencial e o outro.

No quarto e último encontro presencial foi realizada a Mostra de trabalhos da AMOP, um evento organizado pela associação dos municípios e que acontece todo final de ano, com o objetivo de divulgar os trabalhos desenvolvidos pelos grupos de estudo ao longo do ano letivo. Este ano a mostra aconteceu no mesmo local em que estavam acontecendo os encontros presenciais.

No local havia um *stand* para cada disciplina do currículo. Assim, logo no início a pesquisadora e as professoras de LI dos municípios organizaram o local, expondo as atividades planejadas e desenvolvidas nos últimos encontros, com foco no vocabulário referente ao tema “*My City*”.

Como mencionado anteriormente, com essa temática procurou-se desenvolver um trabalho próximo à realidade das crianças, aproximando a LI do dia a dia dos alunos. Assim, em vez de apenas aprender vocabulários novos a partir de imagens ou referências aleatórias, os alunos estarão associando o conteúdo com os lugares que eles veem e convivem diariamente.

Além da apresentação das atividades desenvolvidas sobre os lugares da cidade (*places in the city*), duas professoras trouxeram pratos típicos de sua cidade para degustação, uma vez que também se trabalhou com o gênero textual receita, em inglês, complementando a temática “*My City*”. Os pratos levados pelas professoras foram: pastel de uva (município de Ouro Verde do Oeste) e cuca alemã (município de Maripá).

Durante a Mostra, professores de diversas disciplinas de municípios filiados à AMOP vieram visitar os *stands*. As professoras de LI, a professora regente da AMOP e a pesquisadora organizaram um telão para deixar o ambiente virtual conectado e visível, para poder mostrá-lo como uma produção coletiva, elaborada e mantida pelo grupo. Muitos professores que visitaram o *stand* fizeram perguntas a respeito da página da internet, como funcionava, quem enviava as atividades, entre outras questões. A pesquisadora explicou os itens do ambiente virtual com a ajuda das docentes participantes da pesquisa.

Ademais, as atividades elaboradas e aplicadas pelas professoras, com a participação das crianças, já estavam postadas no ambiente virtual, como os *slides* com imagens e legendas

em inglês, os vídeos utilizados, as atividades impressas, entre outros recursos elaborados e enviados por elas. Dessa forma, essas atividades puderam ser acessadas também no momento da Mostra para expor aos professores visitantes.

Antes do término da Mostra, a pesquisadora gravou um vídeo, perguntando às professoras de LI sobre o ambiente virtual, solicitando que elas comentassem um pouco a respeito da experiência, se gostaram da ideia, se a consideraram viável, útil, entre outros questionamentos. Os encontros presenciais se encerraram nesse dia, porém a participação e a interação de todos seguiu a distância, via AVEA. De acordo com os critérios estabelecidos no início do projeto, as professoras mantiveram o vínculo com a pesquisa até o mês de novembro de 2015, com a postagem de atividades, trocas de experiências e participações no fórum. Após o mês de novembro, o AVEA continuou ativo, pois a pesquisadora tem a intenção de dar continuidade ao projeto, assim, as professoras poderão continuar interagindo e aprendendo juntas, mesmo após o término do ano letivo de 2015.

3.2.1 Os participantes da pesquisa

A seleção do grupo de professores que participaram da pesquisa pode ser justificada pelo fato da pesquisadora já ter se envolvido anteriormente, durante dois anos, na formação continuada oferecida pela AMOP, e ter conhecimento prévio do perfil geral do grupo de docentes que a frequentam, bem como suas potencialidades e suas necessidades. Os professores que participaram da pesquisa são de municípios da região oeste do Paraná que são vinculados à AMOP, por meio da filiação de seus municípios a esse órgão. Cinco docentes de LI frequentaram os encontros presenciais: uma professora do município de Ouro Verde do Oeste, uma de Anahí, uma de São Pedro, uma de Maripá e uma do município de Pinhão, que está localizado na região sudoeste do estado, porém também faz parte do grupo da AMOP.

O grupo de professores de Língua Inglesa que frequenta os encontros da AMOP não é numeroso devido a diversos fatores. Desde o primeiro ano em que a pesquisadora estabeleceu contato com o grupo, em 2012, a quantidade de professores se manteve na média de cinco, sete, no máximo, oito docentes. As causas desse número reduzido de participantes são várias, dentre elas, pode-se citar: a falta de liberação de verba dos municípios, pois cada um deve investir uma quantia em dinheiro por professor que frequenta a formação continuada; a dificuldade de transporte até o município de Cascavel, onde são realizados os encontros; a

complexidade da dispensa/liberação do professor por parte das escolas e das secretarias de educação dos municípios, entre outras questões.

Como o AVEA estava disponível para o acesso de todos, na rede, muitas pessoas o acessaram e se registraram, porém, a maioria que se registrou não participou de maneira regular ou sequer respondeu aos *e-mails* da pesquisadora. Apenas acessaram a página, fizeram o registro, mas não se dispuseram a conhecer a proposta de trabalho em si, pois não retornaram os contatos estabelecidos pela pesquisadora.

Entretanto, cinco professores de municípios distintos da região oeste (Cafelândia, Toledo, Marechal Cândido Rondon, Ouro Verde do Oeste e Santa Tereza do Oeste), que não estavam frequentando os encontros presenciais, estabeleceram contato com a pesquisadora e se envolveram regularmente com o AVEA – enviando atividades e interagindo no fórum. Acredita-se que esses professores foram informados sobre o Produto Educacional pelas suas respectivas secretarias de educação, após o convite feito via *e-mail* pela pesquisadora. Dessa forma, o total de docentes participantes no projeto aumentou para dez, sendo cinco professores participando dos encontros presenciais e do AVEA e cinco participando apenas por meio do AVEA.

A partir do instrumento inicial de coleta de dados, constatou-se que a formação da maioria das professoras participantes da pesquisa é Letras, sendo sete docentes formadas nessa área, duas professoras formadas em Pedagogia e uma em Direito.

Uma das professoras participantes mudou-se para a Irlanda após o primeiro encontro presencial, com o objetivo de estudar inglês e aperfeiçoar as suas habilidades linguísticas. Mesmo distante, manteve contato com o grupo por meio do aplicativo *Whatsapp*, enviando fotos com sugestões de atividades para serem desenvolvidas com as crianças e compartilhando com o grupo de professoras um pouco da sua experiência cultural em um país falante da Língua Inglesa. Isso demonstra que a proximidade e a valorização do grupo se intensificou após a criação do ambiente virtual, pois antes do início desse projeto de pesquisa, não havia nenhuma ferramenta ou ambiente que conectasse essas professoras para além dos cinco encontros presenciais ao ano.

3.2.2. Os encontros presenciais

Os encontros presenciais aconteceram no município de Cascavel, nas dependências das salas de aula de uma universidade particular que a AMOP reservou para a realização dos cursos, para os quais cada município autorizou a participação e providenciou o transporte dos docentes que os frequentaram. A Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP) foi criada em 1969 com o objetivo de promover o desenvolvimento econômico, social e administrativo dos municípios de sua área de abrangência, por meio da ampliação e do fortalecimento da área administrativa e da criação de instrumentos de cooperação entre os municípios e com os governos federal e estadual.

A princípio, de acordo com o histórico da instituição divulgado na página virtual da associação, a finalidade de formar essa entidade partiu do interesse de se pavimentar a principal rodovia da região, a BR 277, entre Cascavel e Foz do Iguaçu, que na época era estrada de chão batido e atrasava o desenvolvimento regional. Esse foi o primeiro compromisso de trabalho assumido pela AMOP e, em seguida, outros vieram como a conquista da universidade gratuita (UNIOESTE), o Hospital Regional (atualmente Hospital Universitário), a duplicação da BR 467, o fomento ao turismo, à agroindústria e às exportações, entre outros.

Ainda de acordo com a página virtual da associação, com o passar dos anos, a AMOP foi se estabelecendo como um centro de prestação de serviços aos 52 municípios associados, o que a configura como maior entidade municipalista do Paraná, não apenas pelo número expressivo de municípios, mas pela grande dimensão da área territorial abrangida.

Ademais, a AMOP assumiu o legado da extinta Associação Educacional do Oeste do Paraná (ASSOESTE) e em seu lugar criou-se o Departamento Pedagógico de Educação. Este departamento foi o responsável pela instituição do Currículo Único das Escolas da Rede Pública Municipal, um documento que reúne diversas disciplinas em uma linguagem direcionada e adaptada ao conhecimento e às peculiaridades da população dessa região.

Além disso, como mencionado anteriormente, a AMOP interage com as administrações públicas municipais oferecendo suporte, como cursos de formação e aperfeiçoamento profissional de professores e gestores educacionais e demais áreas técnicas estratégicas. Na área da Língua Inglesa, os trabalhos tiveram início no ano de 2007, com a finalidade de oferecer formação teórica e metodológica aos professores. Desde então, oficinas

foram realizadas, discussões efetivadas, eventos organizados, tanto presencialmente quanto por ambientes virtuais, resultando em organização e publicação de trabalhos em eventos nacionais e internacionais. Dessa forma, o presente Produto Educacional foi aceito pela AMOP no momento de sua apresentação, sendo visto pelos responsáveis do departamento pedagógico como uma maneira de ampliar o plano de trabalho já existente, com professores de Língua Inglesa.

Posto isto, considera-se que essa instituição foi parceira na aplicação desta pesquisa, uma vez que cedeu parte do tempo dos encontros presenciais com os professores e espaço físico para aplicação do Produto Educacional apresentado. Além disso, facilitou o contato com secretarias de educação para que a pesquisadora fizesse a divulgação do trabalho que estava sendo desenvolvido, registrou em fotos alguns momentos dos encontros, entre outras ações.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção serão analisadas as atividades propostas às professoras¹³ de Língua Inglesa, participantes da pesquisa. Primeiramente serão apresentados os dados referentes ao instrumento inicial de coleta de dados aplicado aos professores. Após, seguem os dados referentes à participação das professoras no AVEA – *Teachers Thinking Together*. Em razão das possibilidades de interação que este espaço proporciona, organizou-se um roteiro para a análise da atuação das docentes no ambiente virtual. Na sequência, serão apresentados os dados referentes à aplicação do questionário final sobre a percepção e as considerações das docentes que participaram da pesquisa. Antes de trazer à tona os dados, enfatiza-se que cada discurso será transcrito sem nenhuma modificação, conservando sua originalidade, sendo marcado com a letra P e um número que corresponderá sempre à mesma professora participante.

4.1. ANÁLISE DO INSTRUMENTO INICIAL DE COLETA DE DADOS

A primeira pergunta do questionário inicial referiu-se ao tempo de atuação dos professores no magistério. De acordo com os resultados, duas professoras acumulavam mais de quinze anos de atuação, três professoras entre seis meses e um ano, e cinco professoras entre cinco e dez anos de trabalho como docente. Assim, identificou-se que a maioria dos participantes da pesquisa – sete professoras – apresentavam cinco ou mais anos de experiência na área do ensino de modo geral, não especificamente no ensino de LI:

¹³A participação nesta pesquisa estava aberta para professores de ambos os sexos, porém os docentes interessados em participar eram todas mulheres. Ao longo do trabalho, os sujeitos da pesquisa serão identificados como professoras, docentes e participantes.

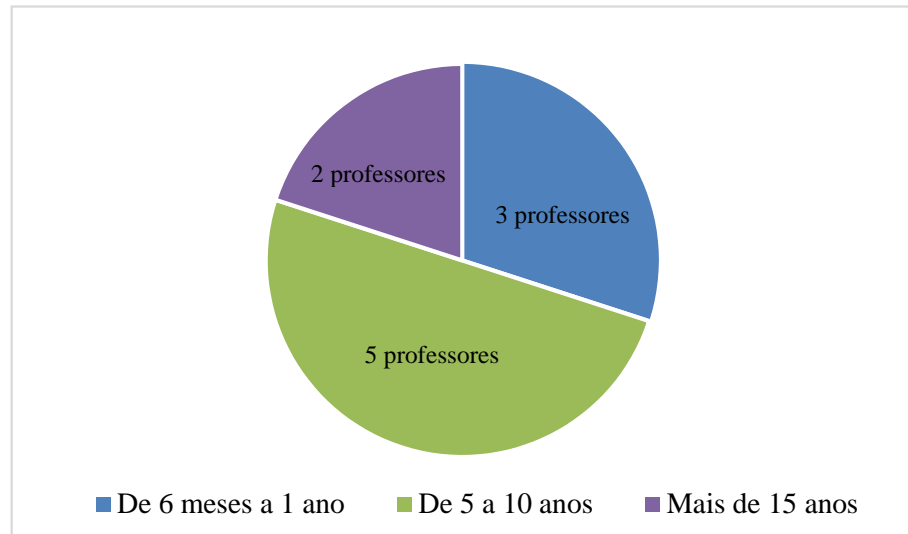


Gráfico 1 - Tempo de atuação dos professores no Magistério.

Fonte: Da Autora

A segunda questão versou sobre o tempo de atuação no magistério como docente de Língua Inglesa. De acordo com os dados obtidos, pôde-se verificar que a experiência dos participantes da pesquisa como professores de Língua Inglesa divide-se em três grupos com um número aproximado de docentes: um primeiro grupo com quatro professores que apresentam entre seis e dez anos de experiência, um segundo grupo com três professores que apresentam entre dois e cinco anos de trabalho com a LI, e um terceiro grupo com três docentes que apresentam menos tempo de magistério, entre seis meses e um ano. Logo, pode-se constatar que se trata de um grupo de professores diversificado, que apresenta profissionais iniciando o trabalho com o ensino da língua, outros com poucos anos de experiência e, ainda, os que já acumulam uma bagagem maior de práticas na área.

Esse perfil do grupo lhe confere equilíbrio e oportunidade de aprendizagem na medida em que os docentes mais experientes têm muito com o que contribuir para a formação dos menos experientes no ensino da língua, ao mesmo tempo em que os professores com menos tempo de experiência podem enxergar novas possibilidades de trabalho, uma vez que o contato com o novo impulsiona a busca e a criatividade. Como afirma Nóvoa (2002), “[...] o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar” (NÓVOA, 2002, p. 38). O autor destaca que a troca de experiência e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando.

No gráfico 2 são apresentados os resultados sobre a formação acadêmica das professoras, onde é possível constatar que a maioria das docentes possuía formação em Letras/Português-Inglês. Associada a essa questão da formação acadêmica, uma informação importante foi levantada na questão de número quatro, que fez a seguinte indagação aos participantes: “*Você gosta de Inglês?*”, e todas as professoras responderam de forma afirmativa, destacando gostarem muito da língua em si, não exclusivamente de ensiná-la.

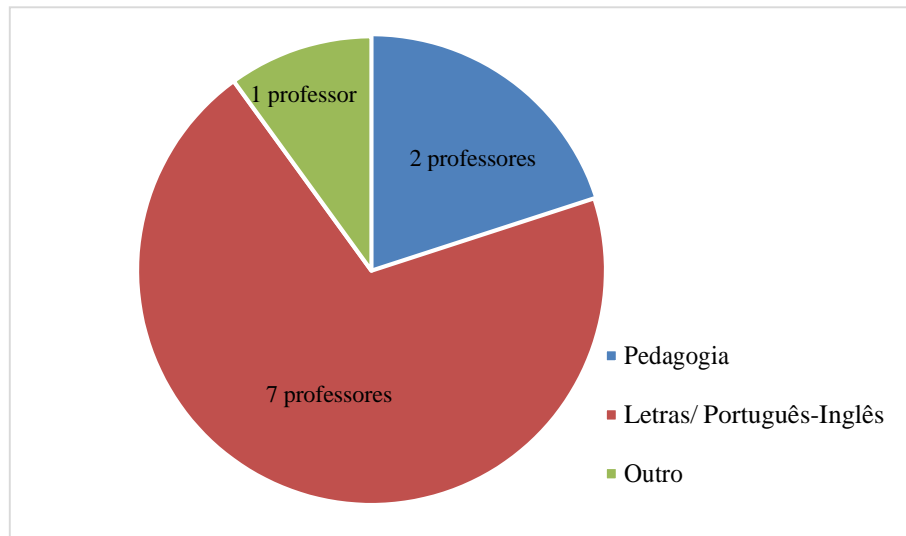


Gráfico 2 – Formação acadêmica das professoras.

Fonte: Da autora.

Assim, percebe-se que embora nem todos os docentes tenham formação acadêmica na área de LI, todos prezam, estimam a língua, o que é um fator muito importante que contribui para que os profissionais se mantenham motivados no trabalho e busquem por novos conhecimentos, já que se trata de um assunto que lhes é prazeroso, como se pode comprovar nos excertos abaixo:

Amo dar aula de Inglês. Iniciei a profissão de professora por causa do Inglês, é o que eu sei fazer de melhor. É muito prazeroso quando eu vejo as crianças falando inglês, que é aquilo que eu ensinei. (P6)

(...) além de prazeroso o inglês nos dá essa possibilidade de evoluirmos como seres humanos e profissionais. (P2)

Apesar de lecionar a Língua Portuguesa também, prefiro o Inglês. Acredito ser mais fácil e lúdica a sua aprendizagem. (P5)

Sim, gostaria muito de fazer curso para me aperfeiçoar principalmente na pronúncia (...). (P10)

Sim, gosto muito! O que me atraiu para estudar inglês foram os países que falam a língua e o sonho de fazer intercâmbio. (P7)

Na resposta de P2, a partir do uso do verbo “evoluir”, identifica-se que há o entendimento por parte desta professora de que a aprendizagem da Língua Inglesa amplia as possibilidades de desenvolvimento das pessoas, seja no campo pessoal ou no profissional, o que está em consonância com os estudos de Moita Lopes (2005) que sustenta que o domínio de uma LE possibilita a emancipação dos indivíduos e favorece a flexibilidade social, oportunizando uma melhor atuação na sociedade contemporânea. Nas afirmações das professoras, pode-se identificar fatores diversos pelos quais elas se identificam com a LI e quais as motivam, sejam de ordem pessoal, como é o caso de P7, ou de ordem profissional, como citado por P6 e P5.

A quinta questão versou sobre a formação dos participantes da pesquisa, mas com o objetivo de conhecer quais docentes possuíam alguma especialização e/ou curso em Língua Inglesa. As especializações em outras áreas que foram citadas pelas professoras não foram consideradas nessa pesquisa, uma vez que o foco da pergunta era conhecer o interesse dos docentes em aperfeiçoar seus conhecimentos na língua. Logo, considerou-se nesta questão especializações de nível *Lato Sensu*, e cursos de inglês em escolas de idiomas ou similares. O gráfico abaixo representa as respostas das professoras:

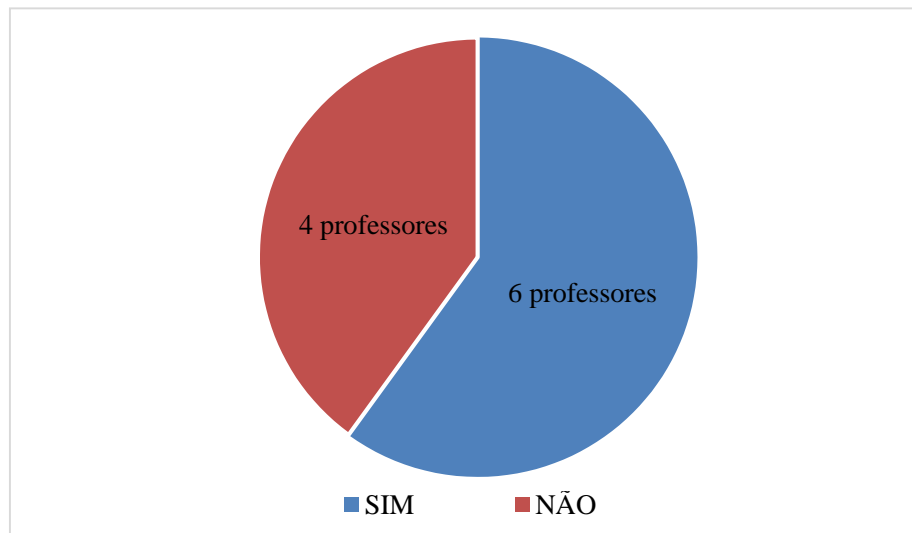


Gráfico 3 – Especialização e/ou curso em Língua Inglesa.

Fonte: Da autora.

O gráfico revela que mais da metade dos participantes da pesquisa frequentou algum curso ou especialização na área de LI. Entre as seis professoras que afirmaram ter estudado a

língua em outros contextos, apenas uma assegurou ter realizado uma especialização em nível *Lato Sensu* em LI, as demais professoras (cinco) frequentaram curso de inglês em escolas de idiomas, por três anos em média.

A iniciativa de buscar aperfeiçoamento profissional pode ser considerada um reflexo do reconhecimento do professor sobre a importância do seu papel no contexto em que atua. De acordo com Szewczyk (2005):

É preciso que ele reconheça a importância de sua própria formação, buscando aprimoramento continuado para fazer frente às exigências do mundo atual, o que pode ser feito por iniciativa pessoal, através de estudos e cursos, ou acompanhando as formações propiciadas pelo sistema educacional. Quando o professor reconhece o quanto seu trabalho pode criar oportunidades para que seus alunos possam melhor desempenhar seu papel como cidadãos do mundo, este pode ser desenvolvido com mais entusiasmo e criatividade (SZEWCZYK, 2005, p.186).

Na questão seis, os docentes foram questionados com relação ao perfil discente com o qual eles trabalham. Como a pesquisa foi pensada e direcionada aos professores que trabalham a LI com crianças, tal pergunta foi elaborada com o intuito de saber com qual faixa etária de crianças os participantes da pesquisa trabalham, se com o público da educação infantil, dos anos iniciais, ou ambos:

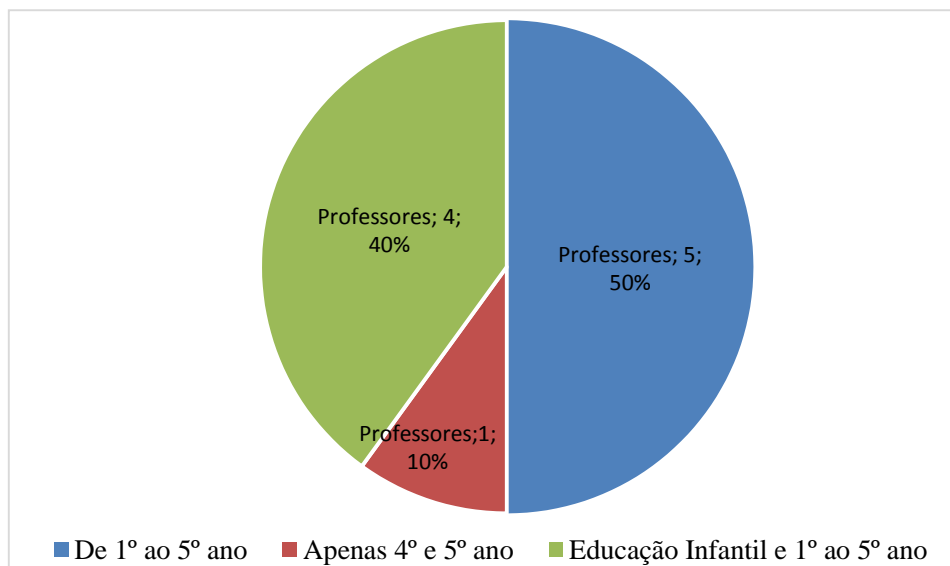


Gráfico 4 – Público discente com o qual as professoras trabalham.

Fonte: Da autora.

O gráfico acima aponta que o número de professoras que trabalham com os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) é maior do que a quantidade de docentes que

trabalham com o público da Educação Infantil. Apesar dessa diferença numérica não ser muito ampla, os docentes que afirmaram trabalhar com a Educação Infantil não o fazem exclusivamente, ou seja, a faixa etária predominante de alunos atendidos pelos docentes participantes nesta pesquisa é de seis a nove anos.

Com relação aos recursos didáticos que os professores utilizam com seus alunos nas escolas, questionou-se, na pergunta de número sete, se as instituições nas quais os docentes trabalham usam algum material didático específico para a disciplina de Língua Inglesa. Para essa questão, quatro professoras (40%) responderam negativamente, e seis docentes responderam que sim, que nas escolas nas quais elas lecionam há material didático de LI.

Porém, é importante destacar que uma professora (10%) que respondeu positivamente a esta pergunta afirmou que há livros de apoio para o uso do professor, e não dos alunos. Já outra docente (10%) afirmou que há apostilas na escola em que ela leciona, porém precisam ser adaptadas pelo professor para poderem ser utilizadas, ou seja, o material não está adequado ao perfil dos alunos que a escola atende. Outras duas docentes (20%) afirmaram que há apostilas apenas para as turmas de 4º e 5º ano, pois elas as elaboraram. Ademais, uma professora (10%) que trabalha com a Educação Infantil e com as turmas do 1º ao 5º ano afirmou que a escola possui material apenas para o segundo grupo. Ou seja, apenas uma professora (10%) das seis (60%) que responderam “sim” a essa questão, possui material didático adequado a todas as faixas etárias para as quais leciona. As demais docentes precisam recorrer a outras ferramentas, fontes e recursos didáticos para ministrar todas as suas aulas.

A oitava questão deste instrumento inicial de coleta de dados indagou se os docentes costumam empregar o computador e a *internet* para fins profissionais, como preparar aulas, estudar, ler *e-mails*, fazer pesquisas, entre outras ações que permeiam a prática docente. Em plena época de expansão do ciberespaço (LÉVY, 1999), é significativo constatar que nove professoras (90%), de um total de dez participantes na pesquisa (100%), responderam positivamente a esta pergunta, afirmando utilizarem esses recursos para atender as suas necessidades profissionais.

O conjunto dessas práticas exercidas pelas nove professoras – técnicas, atitudes, modos de pensamento, que se desenvolvem em rede – vai se constituindo no que Lévy (1999) denominou de cibercultura, ou seja, é como se essas ações cotidianas desempenhadas pelas docentes por meio de dispositivos tecnológicos conectados à rede estivessem gradativamente tornando-se uma “cultura”, um hábito, favorecendo e ampliando as suas oportunidades de interação com a informação.

É importante explicar que essa pergunta questionou quanto ao uso do computador e da internet realizado pelo professor, para a sua vida profissional, isto é, este uso não está necessariamente relacionado ao uso que os docentes fazem desse recurso em sala de aula, com seus alunos. Além do mais, não se questionou com relação à frequência do uso do computador e da *internet*, mas o fato da pesquisadora ter utilizado o verbo “costumar”, na pergunta, remete à ideia de que se quer saber se essa ação é um hábito para o professor, ou seja, se ele faz esse uso com frequência.

Entretanto, é oportuno refletir sobre a maneira pela qual os professores estão fazendo uso do computador para a sua formação e atuação profissional. Moran (2000, p. 32), ao dissertar sobre o uso das TIC na educação, salienta: “[...] passamos muito rápido do livro para a televisão e o vídeo e destes para o computador e a *internet*, sem aprender a explorar todas as potencialidades de cada meio”. Essa evolução dos mecanismos tecnológicos muitas vezes não é acompanhada pelos professores por diversos motivos, como os problemas de acesso, dificuldades de manuseio, entre outros. Assim, os recursos e benefícios presentes em cada meio, que poderiam ser explorados e utilizados de forma significativa em prol dos processos de formação dos professores, acabam não sendo utilizados.

Lévy (2010), ao citar os benefícios da cibercultura, afirma que ainda há muito o que se refletir e se trabalhar para que tais ganhos sejam alcançados, e que investigar e conhecer o potencial de cada espaço é tarefa de todos os indivíduos, pois como destaca o autor, “[...] estamos vivendo a abertura de um novo espaço de comunicação, e cabe apenas a nós explorar as potencialidades mais positivas deste espaço nos planos econômico, político, cultural e humano” (LÉVY, 2010, p.11).

Os dados apresentados pelo gráfico 5 dizem respeito à pergunta de número nove, a qual questionou os docentes sobre quais ambientes virtuais eles geralmente utilizam para preparar suas aulas:

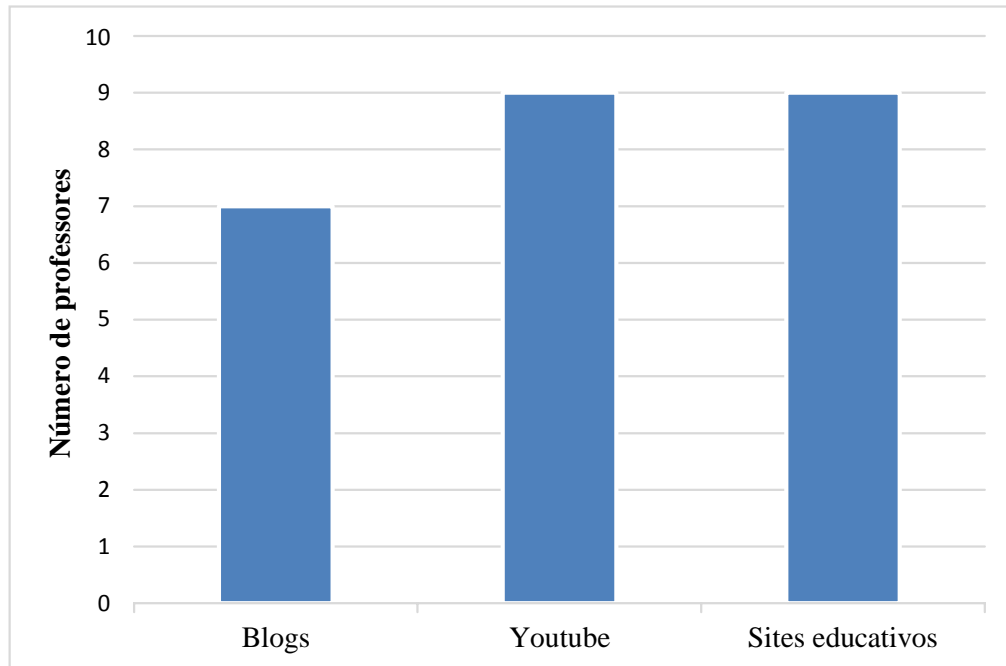


Gráfico 5– Ambientes virtuais mais utilizados pelos professores para o preparo de aulas.

Fonte: Da autora.

Como mostram os resultados, é possível constatar que o acesso a *sites* educativos, ao *Youtube* e a *blogs* é realizado pela maioria dos professores, no momento em que estão preparando suas aulas. Essa informação associa-se aos dados levantados na questão anterior, pois apresenta alguns dos locais na rede que os professores utilizam no seu cotidiano para fins profissionais, como o ato de preparar aulas.

Esta questão direcionou-se exclusivamente para a ação de preparar aulas, pelo fato desta prática estar fortemente relacionada com o Produto Educacional desenvolvido e aplicado nesta pesquisa. Ou seja, procurou-se saber se os docentes já possuíam a conduta de acessar ambientes virtuais na *internet* em busca de ideias de atividades, estratégias de ensino, novidades, técnicas, entre outras questões relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem da LI. Conforme as respostas apresentadas pelas participantes da pesquisa, apenas uma professora (10%) não utiliza ambientes virtuais no momento em que está planejando suas aulas.

É pertinente destacar que esta questão não tinha o objetivo de questionar de que maneira esses ambientes virtuais eram utilizados pelos docentes, apenas saber se esses locais eram de comum acesso e contato das professoras, uma vez que a proposta de trabalho que estava prestes a ser oferecida a elas constituía-se em um AVEA. Porém, discutir a postura e as ações dos professores diante dos ambientes virtuais disponíveis na *internet* é algo necessário,

e está fortemente relacionado às práticas do letramento digital, que é o modo pelo qual as pessoas usam o computador para se expressar de maneira significativa, aliado à capacidade de encontrar e utilizar as informações presentes na rede (SHETZER; WARSCHAUER, 2000).

O letramento digital é compreendido por três áreas, ou seja, o indivíduo que é capaz de interagir com os ambientes virtuais por meio da comunicação, da construção ou da pesquisa é considerado um ser letrado digital. Esta condição de letramento exige que o indivíduo possua um olhar e uma postura crítica em relação à tecnologia digital, desenvolva a capacidade de selecionar as informações disponíveis na *internet*, de não plagiar, e de contribuir com a rede e com a construção do conhecimento e o trabalho de outras pessoas (SHETZER; WARSCHAUER, 2000).

A última pergunta do questionário inicial buscou saber o que as participantes gostariam de ter disponível para o seu uso em uma “página da *internet*”, enquanto recursos para o seu trabalho de docente de Língua Inglesa. A finalidade dessa questão era levantar as necessidades das professoras para procurar contemplá-las no AVEA que estava sendo desenvolvido para a pesquisa.

As respostas das participantes foram variadas, mas se repetiram em alguns casos, como, o desejo de se ter um local para dividir experiências e trocar atividades, que foi mencionado por duas professoras, e a capacidade de encontrar mais ideias de atividades lúdicas, que foi citado por duas das professoras participantes. Além dessas características, um ambiente que apresentasse atividades em LI possíveis de serem impressas foi mencionado por duas professoras como um aspecto relevante a ser considerado. Outras docentes ainda citaram que gostariam de um espaço com atividades expostas e organizadas por conteúdo e por faixa etária, e atividades que contemplassem as quatro habilidades linguísticas (fala, leitura, escrita e audição).

Verifica-se nas respostas das professoras um constante interesse em ter acesso a recursos prontos e práticos que venham enriquecer suas aulas, como músicas, vídeos, histórias, brincadeiras, entre outros. Já a possibilidade de interação e troca de experiências e atividades com outros professores é mencionada por apenas duas participantes da pesquisa, o que pode inferir o entendimento de que os demais professores não consideram os ambientes virtuais como espaços possíveis de ensino, aprendizagem e interação, vendo-os como locais de extração de ideias.

É possível que a palavra “recursos” utilizada no texto da pergunta de número dez tenha impulsionado os docentes a pensarem, primeiramente, nas atividades que executam em

sala de aula com as crianças. Porém, o número expressivo de professoras que se reportaram unicamente a esse tipo de recurso é um dado que merece ser melhor discutido e analisado. Seguem os discursos:

Espaço para trocar atividades, dividir experiências e também melhorar a formação profissional. Nossas formações continuadas nas escolas geralmente não são específicas, então seria interessante socializar atividades que nos propiciem melhorar como profissionais. (P1)

Atividades diferentes com objetivos e metodologias e que proporcionem o lúdico para trabalhar inglês, algo prático e de fácil localização dos conteúdos. (P7)

Interação, os passo-a-passo todos juntos em um lugar só facilitaria o trabalho de todos nós. (P8)

Atividades lúdicas como jogos, músicas, caça-palavras, cruzadinhas, algo relativo as datas comemorativas, etc. (P5).

Como trabalho numa escola que não possui apostila ou livro do aluno, e o trabalho é realizado através de xerox, vídeos, músicas, material digitalizado, etc. acredito que uma página com sugestões de diferentes propostas que possam nos auxiliar a melhorar nossa prática pedagógica vem de alcance as nossas necessidades. (P2)

Livros para imprimir (de historinhas infantis). Musiquinhas, vídeos, atividades impressas, joguinhos, power point, flashcards, etc. (P9)

Gostaria de encontrar atividades sobre um determinado conteúdo que contemplasse: listening, reading, writing e speaking, visto que essas habilidades são fundamentais para um bom ensino-aprendizagem. (P6)

Atividades para pronúncia, músicas, áudio, etc. (P10)

Gostaria de ter atividades para imprimir, jogos e músicas. (P3)

Percebe-se nas falas de P1 e P8 que há interesse em um ambiente virtual no qual haja possibilidade de interação com outros docentes, seja para troca de experiências ou para o compartilhamento de atividades. Além disso, P1 ressalta que na escola em que atua não há oferta de formação continuada “específica”, inferindo a ideia de que não há propostas de estudo oferecidas pela sua escola na área da Língua Inglesa. O fato da docente mencionar a expressão “formação continuada” pode estar refletindo a sua visão de que um espaço virtual pode representar uma oportunidade de estudo e de formação profissional. Já na resposta de P8 identifica-se o uso da palavra “interação” pela participante, o que sugere que há a compreensão por parte dela de que os ambientes virtuais são capazes de proporcionar tal atividade.

As intenções de formação e interação em uma “página da *internet*”, mencionadas pelas duas professoras, constituem-se como características presentes nas propostas de estudos a distância. Segundo Hack (2011), ao estudar a distância, o indivíduo interage com o seu tutor de ensino, com os seus colegas cursistas e com o ambiente virtual em si. Conforme constatado por Queiroz (2004), a educação a distância está cada vez mais relacionada com os cursos de formação continuada, justamente pelo fato de poder complementar e ampliar as oportunidades de estudo por meio dos recursos que os AVEA apresentam.

Na EaD, a postura dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem não pode ser passiva. Nessa modalidade de estudos se exige dos cursistas e dos tutores uma presença ativa e autônoma. Belloni (2006) destaca que para se construir conhecimento nessas condições é necessário que os sujeitos envolvidos façam uso das ferramentas disponíveis nesses ambientes e realmente debatam, questionem, compartilhem, aproveitando as possibilidades ubíquas de interação. Retomando as palavras de Hack (2011), o cursista virtual cria, compartilha, troca, colabora, coopera, é sujeito de construção.

Para oito das professoras participantes da pesquisa, segundo as suas respostas à pergunta dez, um ambiente virtual capaz de apresentar ideias de atividades, músicas, vídeos, histórias, que pudessem ser reproduzidas por elas em suas aulas, estaria de acordo com as suas expectativas. Na fala de P2, fica explícito que a falta de um material didático de apoio nas aulas requer que o docente busque outros meios de suprir essa necessidade. A professora P6 apresenta preocupação em contemplar as quatro habilidades linguísticas em suas atividades, reconhecendo que são fundamentais para a aprendizagem de uma língua.

O interesse pelo acesso às atividades com músicas e vídeos foi citada por seis professoras, o que infere o entendimento de que essas docentes têm ciência da importância de um trabalho voltado para a oralidade nessa faixa etária, conforme é defendido por Brown (1994), ao afirmar que a oralidade é foco de estudos em todos os anos escolares, porém na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, deve acontecer de forma mais enfática.

Com base no que foi exposto até aqui, acredita-se que este instrumento de coleta inicial de dados cumpriu com o seu papel de contribuir para o levantamento de informações a respeito dos sujeitos participantes desta pesquisa, favorecendo a leitura e a análise dos movimentos realizados pelas professoras no decorrer das suas participações na aplicação do Produto Educacional – *Teachers Thinking Together*.

4.2 ANÁLISE DA INTERAÇÃO DOS DOCENTES COM O AVEA - *TEACHERS THINKING TOGETHER*

O ambiente virtual de ensino-aprendizagem *Teachers Thinking Together* possibilitou a interação das participantes da pesquisa por meio de três canais: pelo fórum, pelos comentários da seção “Para Você” e pelo compartilhamento de atividades de LI que as seções “Educação Infantil” e “Anos Iniciais” proporcionaram. No entanto, a participação e a contribuição das professoras não aconteceram de forma significativa em todos estes espaços.

O AVEA desenvolvido para esta pesquisa contou com sete seções, sendo três mais teóricas, que não permitiam a intervenção das participantes, e quatro seções que possibilitavam a ação das docentes. As seções com possibilidade de participação eram: “Educação Infantil”, “Anos Iniciais”, “Para Você” e “Compartilhe” (fórum).

A seção do AVEA que foi mais acessada e utilizada pelas participantes foi a “Anos Iniciais”, atingindo o número de cinquenta e uma atividades compartilhadas. Já a parte da “Educação Infantil” contou com dezessete atividades no total. O fórum obteve vinte e nove participações, incluindo respostas e comentários das docentes às indagações da pesquisadora, e a seção “Para Você” alcançou o total de dezessete contribuições das professoras. Embora a quantidade de interações das docentes tenha sido expressiva em algumas partes do AVEA, constatou-se que este número não representa todas as participantes da pesquisa. O gráfico abaixo apresenta as participações das professoras na seção “Anos Iniciais”:

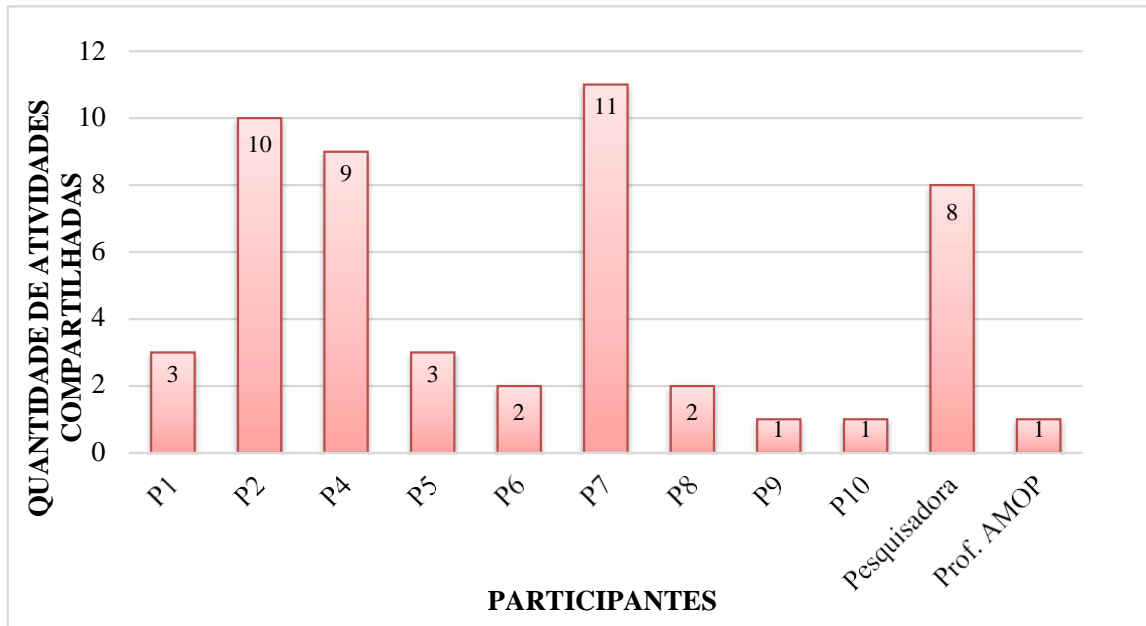


Gráfico 6 – Quantidade de atividades compartilhadas por participante na seção “Anos Iniciais”.

Fonte: Da Autora

A partir do gráfico 6 é possível perceber que a professora P7 foi a participante que mais compartilhou atividades nessa seção do AVEA, com onze atividades, e as professoras P10 e P9 foram as docentes que menos contribuíram com essa seção, compartilhando apenas uma atividade. A docente P3 não registrou nenhuma interação com essa parte do AVEA. A professora de LI da AMOP contribuiu com uma atividade também, por interesse próprio, pois não fora diretamente solicitado a ela este tipo de participação na pesquisa. A pesquisadora compartilhou atividades com o intuito de incentivar as participantes a fazerem o mesmo e também para contribuir com o trabalho das docentes, partilhando um pouco da sua experiência com o grupo.

Dentre as cinquenta e uma atividades compartilhadas nesta seção, vinte e nove contemplaram propostas com música e/ou vídeo, e quarenta e sete apresentaram uma sugestão de atividade para imprimir. Com relação aos eixos do currículo de LI para crianças da AMOP, as três temáticas mais sugeridas pelas professoras para essa faixa etária foram: *Lugares, Cidades e Países, Alimentos e Refeições e Festas e Feriados*.

Com relação à seção “Educação Infantil”, foram registradas as seguintes participações das professoras:

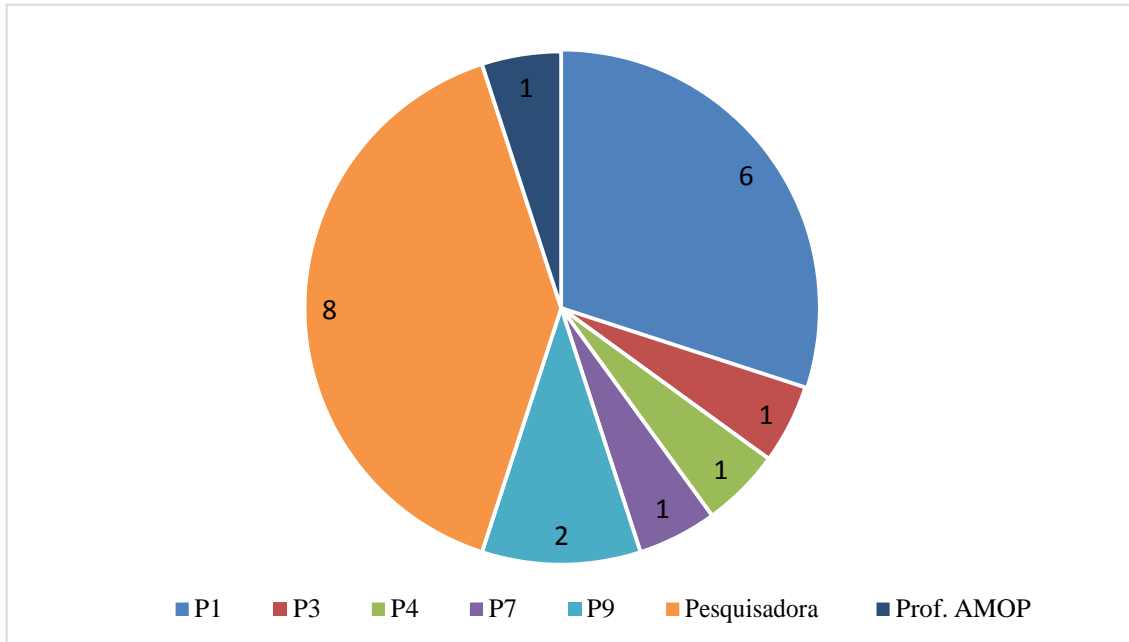


Gráfico 7– Quantidade de atividades compartilhadas por participante na seção “Educação Infantil”.

Fonte: Da Autora

As interações das professoras na seção “Educação Infantil” foram significativamente menos expressivas que na parte dos “Anos Iniciais”. De acordo com o gráfico sete, constatou-se que a professora P1 foi a participante que compartilhou mais atividades nesta seção (6 atividades), e as professoras P7, P4 e P3 compartilharam apenas uma atividade cada. P9 interagiu com duas atividades e a professora da AMOP com uma atividade novamente. As demais docentes – P2, P5, P6, P8 e P10 – não partilharam ideias de atividades nessa seção do AVEA. A pesquisadora interagiu com oito atividades, novamente com o intuito de instigar a ação das participantes da pesquisa.

Dentre as dezessete sugestões de atividades compartilhadas nesta seção, treze compreendiam ideias de músicas e/ou vídeos para serem trabalhados em sala de aula, e catorze apresentaram sugestões de atividades para imprimir. Com relação aos eixos do currículo de LI para crianças da AMOP, as três temáticas mais sugeridas pelas professoras para a Educação Infantil foram: *Festas e Feriados*, *Corpo e Saúde* e *Minha Casa*.

Segundo os dados revelados pelo primeiro instrumento de coleta de dados, o fato da participação das professoras na seção “Anos Iniciais” ter sido mais intensa do que na “Educação Infantil” pode ser justificado pela quantidade de professoras que trabalham com o público da Educação Infantil: apenas quatro docentes.

A participação no espaço do AVEA que tinha como objetivo proporcionar às participantes um momento de estudo, com assuntos relacionados à Língua Inglesa e ao ato de lecionar, teve a participação ativa de apenas cinco professoras: P9, P4, P7, P2 e P8. Por “participação ativa” compreendeu-se quem realizou comentários e/ou respondeu às postagens da pesquisadora. As professoras que apenas fizeram a leitura dos conteúdos não foram consideradas aqui como participantes ativas. A quantidade de intervenções realizadas pelas docentes pode ser observada no gráfico abaixo:

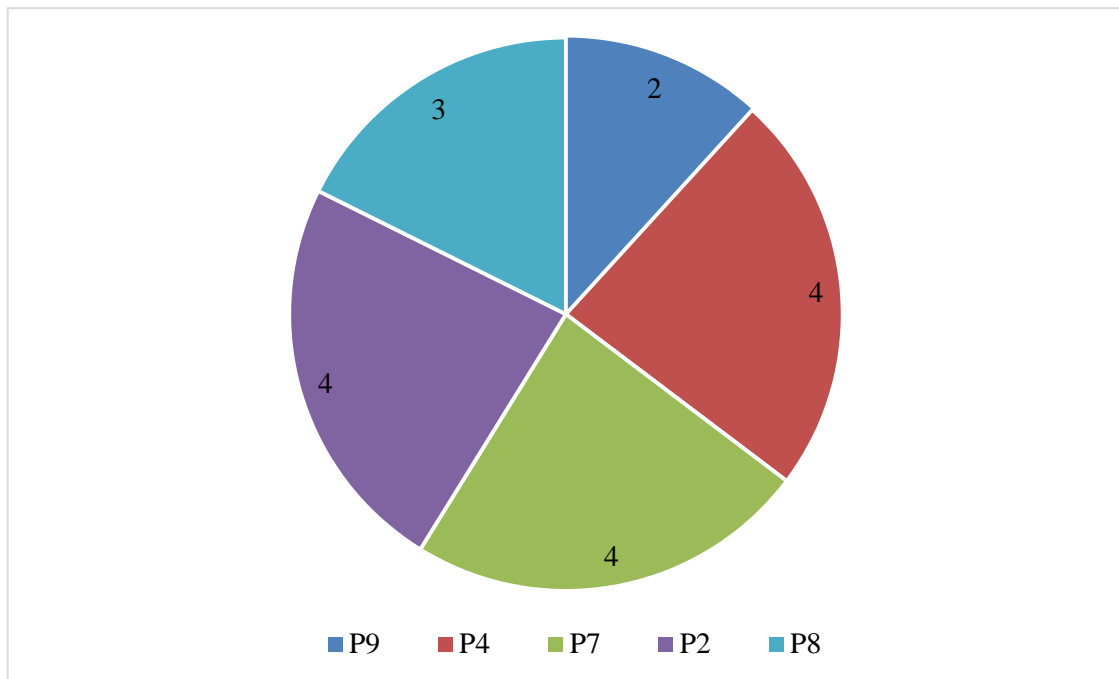


Gráfico 8 – Quantidade de comentários e/ou respostas realizadas por participante na seção “Para Você”.

Fonte: Da autora.

O resultado obtido nesta seção do AVEA pode ser avaliado como insatisfatório, ao se considerar que foram realizadas catorze postagens pela pesquisadora, contemplando temas variados, desde divulgação de eventos na área de LI para crianças, até conteúdos mais densos, como o uso de sequências didáticas no ensino de Língua Inglesa. É válido ressaltar que essa seção do AVEA começou a ser mais utilizada pelas participantes quando a pesquisadora deu um direcionamento mais específico a ela, estipulando alguns prazos para as participações. Mesmo assim, a interação das docentes nessa parte foi muito inferior ao que era esperado pela pesquisadora.

Este dado surpreendeu as expectativas da pesquisadora, pois com base nas informações obtidas por meio do primeiro questionário aplicado nesta pesquisa, nove

professoras afirmaram fazer uso do computador para estudar, fazer pesquisas, ler, entre outras ações. No entanto, apenas cinco participaram do espaço do AVEA que oferecia este tipo de interação de forma ativa, e somente quando a pesquisadora requisitava diretamente. Ou seja, essa informação induz à conclusão de que as docentes não perceberam este espaço como uma oportunidade de estudo e de aprendizagem, e/ou não se preocuparam com o ato de fazer seu registro na página, escrevendo sua opinião, respondendo às perguntas da pesquisadora, redigindo indagações, entre outras intervenções.

O fórum de discussões que estava à disposição das professoras no AVEA apresentou seis tópicos principais para serem discutidos por todas as participantes da pesquisa, porém apenas sete professoras interagiram com esse espaço. Os temas a serem debatidos foram inseridos apenas pela pesquisadora, embora ela tenha motivado as docentes a iniciarem as discussões também. As professoras P6, P4, P7, P8, P5, P9 e P2 compartilharam suas ideias, angústias e situações vivenciadas nas escolas, como pode ser visualizado no gráfico nove:

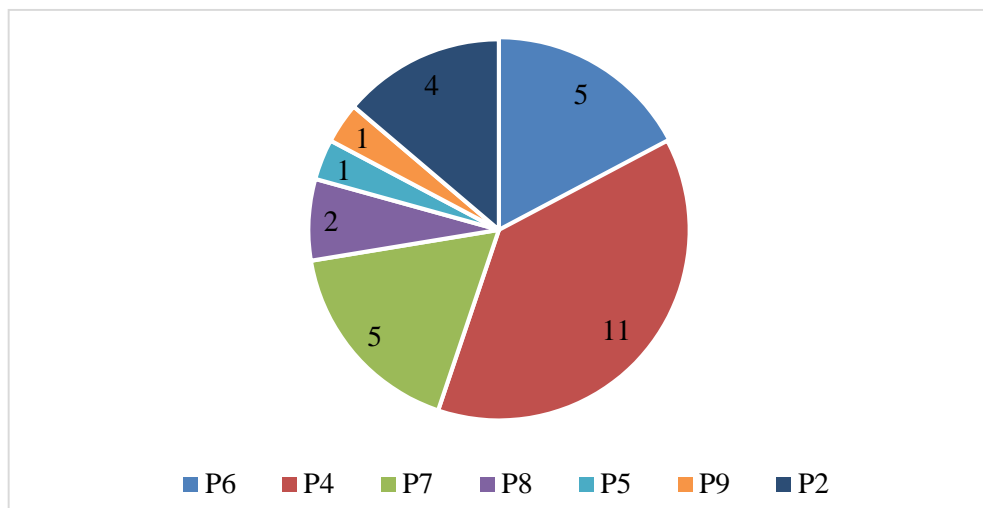


Gráfico 9– Quantidade de respostas realizadas por participante no fórum de discussões do AVEA.

Fonte: Da autora.

Os temas sugeridos pela pesquisadora para serem debatidos no fórum foram: o trabalho com datas comemorativas na disciplina de LI nas escolas; os recursos e/ou equipamentos de tecnologia digital que estão presentes nas escolas atualmente à disposição dos professores para trabalhar com os alunos; as principais lacunas na formação dos professores de LI; a avaliação no ensino de Língua Inglesa para crianças; a faixa etária de crianças com a qual as docentes mais se identificavam no trabalho e as razões por essas preferências; e um tópico no qual a pesquisadora solicitou auxílio das participantes da

pesquisa com relação à aplicação de um determinado conteúdo nas suas aulas de LI para crianças.

Considerando a profundidade de discussões que os temas citados podem suscitar e as oportunidades de aprendizagem que essa ferramenta oferece, novamente avaliou-se como precária a participação das professoras nessa seção do AVEA. A quantidade de docentes que interagiram com o fórum está acima da média (dentre as dez participantes, sete interagiram com o fórum), mas as participações realizadas não foram executadas significativamente pelas sete professoras, conforme foi apresentado no gráfico.

Além disso, as docentes não demonstraram iniciativa em propor temas ou tópicos para serem discutidos com o grupo, ou seja, se mantiveram passivas, aguardando as proposições da pesquisadora. Esse dado infere que possivelmente esta foi a primeira vez que a maioria das participantes da pesquisa vivenciou a experiência de interagir com outras pessoas por meio dessa ferramenta de comunicação, assim, limitaram-se a responder os questionamentos apenas, e não desenvolveram as discussões, questionando, argumentando, construindo e desconstruindo conhecimentos.

43. ANÁLISE DO INSTRUMENTO FINAL DE COLETA DE DADOS

A primeira pergunta referiu-se a uma avaliação do AVEA, considerando aspectos de sua estrutura e conteúdo. Os docentes tiveram que atribuir uma nota, de zero a dez, para os cinco itens: tempo de carregamento da página, aparência do AVEA, estrutura e navegação, conteúdo e objetivos gerais do produto. As médias das notas atribuídas pelas professoras podem ser observadas no gráfico abaixo:

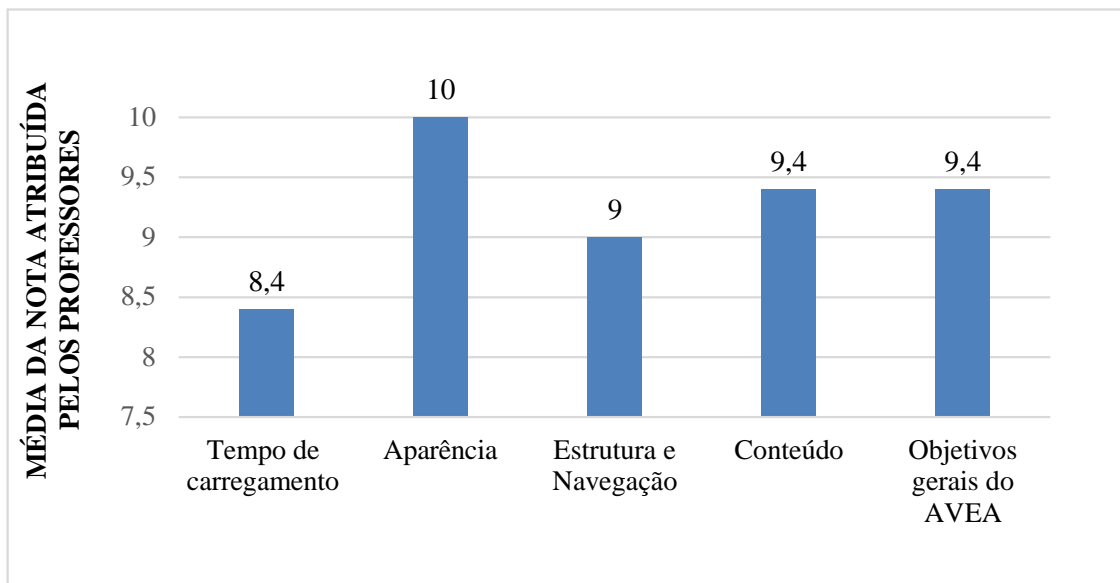


Gráfico 10 – Avaliação do AVEA – Teachers Thinking Together.

Fonte: Da autora.

Os resultados indicam que a média das notas conferidas a cada item do AVEA ficou acima de oito, sendo o quesito “tempo de carregamento” responsável pela menor nota, e o item “aparência” pela nota máxima. Embora não tenham atingido a nota máxima, os elementos “estrutura e navegação”, “conteúdo” e “objetivos gerais” foram vistos pelas participantes da pesquisa de forma positiva, uma vez que as notas atribuídas foram nove ou acima de nove.

Com relação ao primeiro ponto, “tempo de carregamento”, as docentes P2 e P6 explicam que essa função está muito relacionada ao equipamento de cada professora e a sua respectiva conexão com a *internet*:

Dentro da expectativa foi razoável, isso depende muito também do computador de cada um. (P2)

Considero o tempo de carregamento bom, porém algumas abas ficam mais lentas depende o dia. (P6)

O segundo ponto que foi avaliado, “aparência”, de modo geral foi bem aceito pelas professoras, conforme seguem os discursos de P5, P1 e P7:

Simples e objetivo. (P5)

A aparência para mim está muito boa, como não entender, está bem organizado e com objetivos explícitos. (P1)

O visual está ótimo, a distribuição das cores, nada que canse os olhos. (P7)

Já no que se refere ao elemento “estrutura e navegação”, uma entre as dez participantes da pesquisa, P10, afirmou ter enfrentado algumas dificuldades. As demais professoras não mencionaram terem tido problemas, e outra docente, P2, assegurou que quando surgiam dúvidas, a pesquisadora as esclarecia:

Eu tive algumas dificuldades. (P10)

A navegação foi acessível e quanto ao surgimento de dúvidas, as mesmas eram sanadas através da mediadora do blog mestranda. (P2)

O item “conteúdo” foi visto pelas docentes como apropriado, organizado e pertinente. É válido ressaltar o comentário da professora P1 em relação ao trabalho exercido pela pesquisadora de fazer as postagens no ambiente. Ela considerou importante a ação de correção e formatação dos conteúdos, a fim de se manter um padrão. Na resposta de P7 é evidenciado o fator organização do ambiente, o qual permitiu a localização dos assuntos com facilidade. Uma informação importante proferida por P5 é a afirmação de que o ambiente precisa de mais colaboração por parte das professoras. Seguem alguns discursos:

Observo que o conteúdo é pertinente, acredito que o “filtro”, no caso a pesquisadora, é fundamental para isso, corrigindo e formatando dentro de um padrão uniforme. (P1)

O conteúdo está bem apropriado e muito importante, pois na hora do aperto fica fácil de localizar tudo. (P7)

O objetivo do site é bom, precisa mais colaboração da nossa parte. (P5)

A participante P4 afirma que o conteúdo pode ser facilmente acessado e que a linguagem do AVEA é clara. Já P8, professora que viajou para a Irlanda no início da pesquisa e então se manteve na pesquisa trabalhando a distância, por meio do *Whatsapp* e do AVEA, afirmou que os conteúdos estavam em consonância com o que fora trabalhado durante os encontros presenciais da AMOP no ano de 2014:

A linguagem é clara, os objetivos são bem delineados, o conteúdo é facilmente acessado e as informações aparentemente estão corretas. (P4)

Os conteúdos estão de acordo com o que foi trabalhado durante os encontros da AMOP em 2014, a exceção são as atividades que eu tenho mandado daqui da Irlanda que devem ser adaptadas de acordo com a classe e o nível da turma. (P8)

O último quesito avaliado na pergunta de número um, “objetivos gerais do AVEA”, também apresentou um resultado positivo, de acordo com as considerações das participantes. A professora P5 retorna a mencionar que o AVEA precisa de mais colaboração, mais material e sugere que ele apresente mais subdivisões. Já as docentes P2 e P7 afirmam que os objetivos do AVEA foram alcançados conforme a realidade dos seus participantes e que o ambiente virtual, por se tratar de algo simples, constituiu-se como algo “grande”:

Objetivos alcançados por meio da realidade apresentada através dos professores logados no site. (P2)

O site por ser simples que se torna grande, sua estrutura, a distribuição das atividades, a forma como se encontram. (P7)

É apropriado e os objetivos são precisos. (P9)

Ótimo, muito apropriados e claros. (P3)

Como já citei anteriormente, precisa de mais colaboração, mais material, separar por seções: vídeos, Power point, atividades, etc. (P5)

A segunda pergunta deste questionário objetivou saber se as professoras acessaram o AVEA nos momentos em que planejavam as suas aulas, fazendo uso das sugestões/ideias das atividades postadas. Cem por cento das participantes afirmaram ter acessado o ambiente ao prepararem as aulas. A docente P3 afirmou ter sido muito útil para o seu planejamento, e P7 destaca que acessou o AVEA nas suas horas atividade e usou as sugestões descritas. A professora P1 levantou uma problemática de ordem prática e estrutural (KENSKI, 2003), explicando que em função da má qualidade da *internet* na escola em que atua, o acesso e a utilização do AVEA tiveram que se limitar ao tempo em que estava em casa.

Sim, foi muito útil para o planejamento das minhas aulas. (P3)

Sim, depois que ele foi criado, acesso sempre em minhas horas atividade e uso as atividades lá descritas ou simplesmente incremento algo nas minhas aulas. (P7)

Ao acessarmos o site para contribuir com atividades bem como poder aproveitar outras atividades já postadas, contribui bastante ao elaborarmos o planejamento de aulas para nossos estudantes. (P2)

Sim, utilizei algumas dicas, materiais e vídeos postados no site. (P4)

Sim, sempre que preparava minhas aulas utilizava o site para adaptar vídeos e atividades para usar em sala de aula. (P9)

Na verdade, acessei em alguns momentos em casa. Vejo o site como uma ótima ferramenta a nós profs de LEM. Usei algumas vezes na escola para repassar a minha colega de inglês, mas o tempo de carregar é mais lento em função da internet da escola, este é um dos pontos fracos. No município que trabalho tenho os 33% de hora atividade então é possível me organizar para não trazer trabalho para casa, logo acessar o site e compartilhar e buscar atividades acabará se limitando ao tempo de casa. (P1)

De acordo com Kenski (2003), não basta apenas adquirir recursos e equipamentos tecnológicos digitais, a manutenção e a atualização desses dispositivos devem ser constantes, o que exige investimento continuado. Para Moran (1991), os gestores das escolas desempenham um papel muito importante neste contexto, pois é preciso que eles estejam cientes da importância da inserção desses recursos no ambiente escolar e dos objetivos que os professores buscam atingir ao empregá-los. Assim, os diretores, coordenadores e supervisores podem favorecer o uso das TIC e trabalhar para diminuir os contratempos que eventualmente possam ocorrer quando se trata de materiais, acesso à *internet*, entre outros.

A pergunta três versou sobre as diferentes seções do AVEA. O intuito era descobrir qual parte do ambiente foi mais utilizada pelas professoras. As participantes tiveram que enumerar de um a seis cada item, sendo que o número um correspondia à parte mais utilizada por elas (1º lugar), e o número seis representaria a seção menos utilizada (6º lugar). Além disso, solicitou-se que as professoras justificassem as suas respostas apenas para os itens nos quais elas assinalassem um e seis. A tabela a seguir representa as respostas das docentes:

Tabela 1 – Notas atribuídas pelas professoras a cada seção do AVEA

Seção do AVEA	Professores/Notas atribuídas									
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9	P10
Anos Iniciais	-	1	1	2	3	1	1	1	1	3
Educação Infantil	-	6	2	3	4	2	4	5	2	2
Para você	-	4	3	5	2	3	3	3	3	2
Compartilhe	-	2	5	1	1	4	2	2	4	3
Fórum	-	3	6	4	5	5	5	4	5	2
Currículo AMOP	-	5	4	6	6	6	6	6	6	2

Fonte: Da autora.

Conforme demonstrado na tabela 1, a seção mais acessada e utilizada pelas participantes da pesquisa foi a intitulada “Anos Iniciais”. Em segundo lugar ficou a seção “Compartilhe sua atividade”, em terceiro “Educação Infantil”, em quarto lugar a seção “Para você”, em quinto o “Fórum” e, em sexto e último lugar, o item “Currículo AMOP”.

O fato da seção referente aos “Anos Iniciais” ter sido a mais utilizada pelos docentes está também relacionado à questão de que este é o nível de ensino em que atuam a maioria das participantes desta pesquisa, conforme foi apontado no gráfico cinco, e mencionado nas respostas das docentes P2, P6, P3, P7 e P8. Além disso, a justificativa predominante nas respostas sobre a seção “Currículo AMOP” ter sido a menos utilizada diz respeito à possibilidade de *download* que esse item apresentava, ou seja, como era possível baixar o currículo no computador, logo ele não precisava, necessariamente, do AVEA para ser acessado, somente no momento do primeiro contato.

A professora P3 sustentou ser o “Fórum” a parte do AVEA menos utilizada por ela devido a sua falta de tempo. Já P4 e P5 consideraram que a seção de compartilhar atividades teve mais utilidade para elas. A participante P1 não enumerou em ordem de utilização, conforme foi solicitado na pergunta, mas redigiu um comentário sobre sua participação no AVEA de modo geral, destacando que a seção referente à “Educação Infantil” a auxiliou bastante no preparo de suas aulas, uma vez que afirmou ter mais dificuldade com materiais para essa faixa etária. Segue o discurso da participante:

Bem, trabalho com educação infantil e ensino fundamental I, mas tenho mais dificuldade com o material de educação infantil, dessa forma geralmente elaboro e necessito sempre de mais atividades para os pré I e II e 1º ano. O currículo acessei uma vez, mas sei que quando precisar vai estar ali também. Quanto a aba Para Você, acessei pelos textos da AMOP mesmo. Quanto a compartilhar, vou tentar fazer um hábito, estabelecer períodos na minha organização para conseguir postar, porque a nossa rotina geralmente é toda atravessada, quando não é apresentação de pais e mães, natal, é fechamento de notas, conselhos e tudo mais, no entanto entendo que o site pode vir a facilitar o planejar e as atividades, mas este será um hábito a ser construído. (P1)

Na resposta da professora P1, é possível perceber uma espécie de desabafo da educadora, demonstrando seu interesse em participar e contribuir com o AVEA, mas ao mesmo tempo se justificando por não ter conseguido realizar isso de maneira satisfatória. No final do seu comentário, “..., mas este será um hábito a ser construído”, fica evidente que a participante não conseguiu inserir a proposta do AVEA na sua rotina de trabalho e estudos, porém destaca que é algo almejado por ela.

Dal Molin (2003) explica que um dos motivos principais pelos quais cada vez mais os professores optam por estudar a distância é a flexibilidade de horários e ambiente de estudo, uma vez que, ao participar de uma proposta de formação desta natureza, é o aprendiz quem coordena e organiza seu tempo e suas atividades. Porém, Hack (2011) acentua que dessa forma a responsabilidade do professor-aluno se amplia, pois será necessário que ele desenvolva autodisciplina, buscando por si só meios que o motive a permanecer nesse processo de estudos. Assim, de acordo com o discurso de P1, percebe-se que essas práticas não foram desenvolvidas por ela, plenamente, mas que há consciência disso por parte da docente, e intenção de alcançar esse objetivo.

Os discursos de P4, P3, P9 e P7 justificam as notas que atribuíram às seções:

Assinalei o número 1 no item compartilhe sua atividade pois essa foi a parte que mais acessei para postar atividades. O item currículo AMOP foi o menos acessado porque eu já tinha lido essa parte nos primeiros dias de uso do site e porque já tinha salvo no meu computador. (P4)

Utilizei mais o ambiente “anos iniciais” pois trabalho com esse público e o fórum foi o que eu menos utilizei por falta de tempo. (P3)

Utilizei mais as partes das sugestões de atividades da educação infantil e dos anos iniciais, pois as sugestões são muito criativas e excelentes. (P9)

A aba anos iniciais foi a que mais utilizei, pois, trabalho do 1º ao 5º ano, então sugeria mais atividades e usei mais atividades dessa aba. O currículo da AMOP, confesso que no site só o li nos encontros presenciais da AMOP, então em casa, ou no trabalho, foi o recurso que menos utilizei. (P7)

É válido ressaltar que a ferramenta “Fórum” é de caráter assíncrono, logo o participante poderia acessá-lo no espaço e tempo que lhe fossem oportunos. Não havia necessidade de se conectar a ele, em um momento específico. Ropoli (2001) e Hack (2011) explicam que as interações assíncronas são aquelas que não acontecem em tempo real: os participantes realizam as atividades propostas no tempo que lhes for conveniente.

As professoras P9 e P7 afirmaram que utilizaram mais as seções que diziam respeito a propostas de atividades para a educação infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Para ministrar aulas de LI para crianças, apenas ter o domínio da língua não é o suficiente. Além da formação linguística apropriada, é necessário que o profissional tenha conhecimento sobre as fases do desenvolvimento infantil nos âmbitos cognitivo, psicológico e motor, para que essas noções fundamentem e direcionem o planejamento das suas aulas (FRANCESCHI, FARIA e PEDROSO, 2001).

Assim, é frequente que os professores graduados em Letras sintam mais dificuldade em preparar atividades para crianças, principalmente para a faixa etária da Educação Infantil, pois estas requerem certos conhecimentos que esses profissionais não tiveram acesso, no momento de sua graduação (TONELLI; CRISTOVÃO, 2010). Como a maioria das participantes desta pesquisa são formadas em Letras e também pelo fato de algumas terem citado o interesse por “mais atividades lúdicas” no questionário inicial, valida-se o que foi apontado pelos autores com as percepções das docentes participantes.

Em suma, os itens do AVEA que foram mais e menos utilizados pelas professoras, podem ser observados, respectivamente, nos gráficos a seguir:

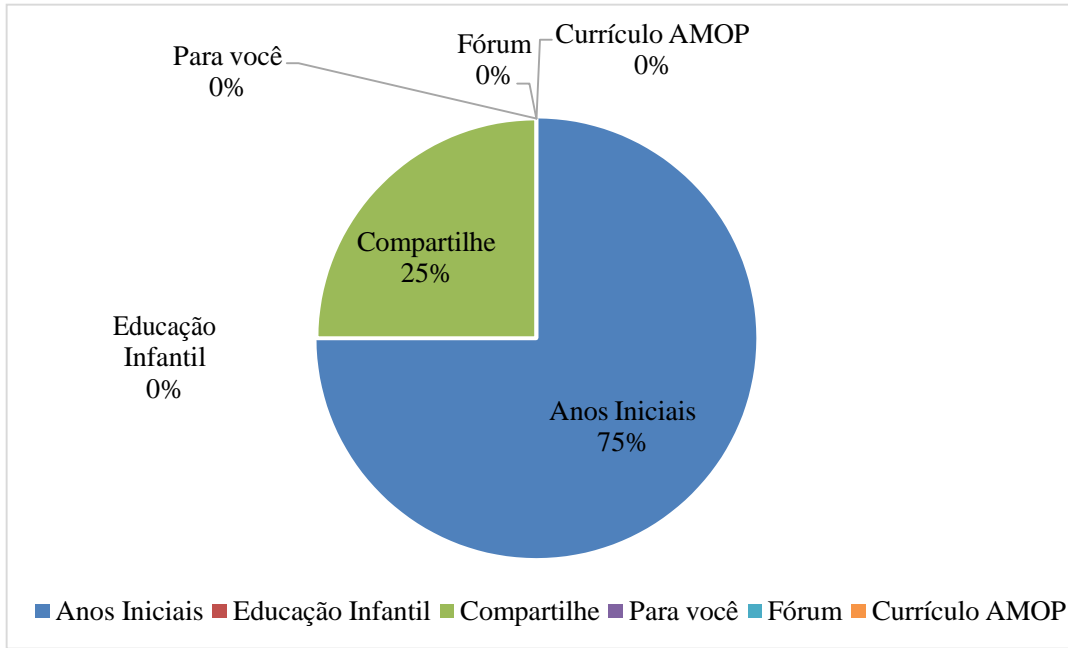


Gráfico 11– Seção do AVEA que foi mais utilizada pelas participantes – que mais recebeu notas 1.

Fonte: Da autora.

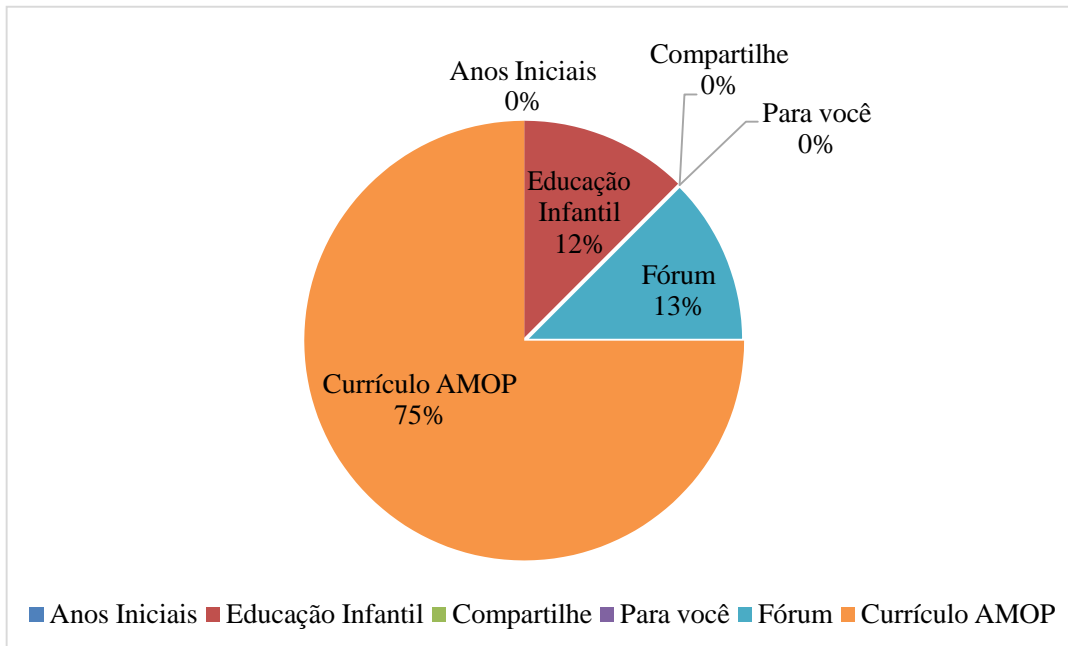


Gráfico 12– Seção do AVEA que foi menos utilizada pelas participantes – que mais recebeu notas 6.

Fonte: Da autora.

A quarta questão apresentada às professoras dizia respeito à seção “Para Você”, do AVEA, e questionou as participantes se elas acessaram essa parte do ambiente virtual em busca de textos e/ou materiais para aperfeiçoar a sua formação como docente de LI. Além de

responderem positiva ou negativamente, foi solicitado que as professoras justificassem as suas respostas.

Dentre as dez docentes participantes da pesquisa, apenas uma ressaltou não ter acessado e/ou utilizado essa parte do AVEA (P5). As demais responderam de forma positiva a essa pergunta, e de maneira geral justificaram suas respostas afirmando que acessaram em busca de aperfeiçoar seus conhecimentos, para ler e aprender mais, para visualizar as dicas que havia lá, entre outros comentários semelhantes. A seguir, os discursos das professoras P3, P4, P10 e P7, que apresentaram algumas informações diferenciadas:

Meu objetivo era buscar informações que pudessem enriquecer o meu trabalho. (P3)

Sugeri que se postassem algumas sugestões de como melhorar algumas habilidades linguísticas, por isso acessei esta aba. (P4)

Para melhor aprimorar minhas aulas. (P10)

Sim, me encontrei bastante na aba, visto que é uma ferramenta para nós professores, e é sempre bom estar ligado. (P7)

Embora a maioria das professoras tenha afirmado ter acessado e utilizado a seção “Para Você”, que continha textos para leitura com indagações ao final, sugestões de práticas para melhoria das habilidades linguísticas dos professores, entre outros conteúdos, a participação de um número expressivo das docentes foi passiva, ou seja, apenas cerca de três ou quatro professoras respondiam ou comentavam as perguntas que eram feitas pela pesquisadora, as demais participantes apenas faziam a leitura do material, mas não interagiam com ele, de fato.

Nas respostas de P3 e P10, o fato das docentes utilizarem os verbos “aprimorar” e “enriquecer”, em seus discursos, infere a ideia de que elas têm consciência de que se o professor estudar, pesquisar, praticar, ele irá conseqüentemente aperfeiçoar o seu trabalho em sala de aula com os alunos. No entanto, as duas professoras não estabeleceram nenhum tipo de interação ou comunicação com essa aba do AVEA, ao longo dos seis meses de aplicação da pesquisa.

Esse dado sugere que alguns discursos não foram colocados em prática, de fato. A postura do professor que estuda a distância, sem a supervisão ou a cobrança direta e presencial de um outro professor, e que é capaz de se autodisciplinar para aprender coisas novas de maneira autônoma e crítica (BELLONI, 2006; LUDOVICO; DAL MOLIN, 2013;

HACK, 2011), ainda se encontra em fase de desenvolvimento inicial, em mais da metade das participantes desta pesquisa (60% das professoras).

A questão cinco perguntou se as professoras consideraram significativos os conteúdos postados na seção “Para Você”. Nove participantes responderam de forma afirmativa a essa questão, ressaltando que os conteúdos foram interessantes e pertinentes à prática docente. Três professoras justificaram as suas respostas de maneira mais pontual:

Todo material é válido para quem não está mais no meio acadêmico. É interessante manter leitura de suporte ao ensino de LEM. (P1)

Sim, trouxeram conhecimentos que me ajudaram no meu planejamento. (P6)

Foi importante a indicação da data de realização de seminários na área de estudos, mas o que foi mais significativo pra mim foi a sugestão do site lyricstraining.com atendendo a necessidade de melhorar o listening, e a postagem do vídeo sobre os tempos verbais, conteúdo muito bem explicado para facilitar a compreensão da gramática pelos professores iniciantes. (P4)

Os comentários proferidos por P1 e P6, embora não façam menção a algum conteúdo específico que tenha sido postado na seção “Para Você”, justificam por que elas a consideraram significativa. A resposta de P1 representou a sua preocupação em manter-se em contato com o meio acadêmico, por meio de leituras, as quais ela considera de “suporte” ao ensino, ou seja, há o entendimento de que o estudo teórico realizado pelos professores deve alicerçar a sua prática. No mesmo sentido, fica claro na resposta de P6 a compreensão da professora de que o que a teoria apresenta deve ser contemplada no planejamento docente. Já na resposta de P4, é visível que a docente se envolveu com os conteúdos presentes na aba “Para Você”, pois mencionou especificamente assuntos que foram lá abordados, destacando os que lhe foram mais significativos.

A respeito das dificuldades enfrentadas pelas participantes em acessar e trabalhar com o AVEA, a pergunta de número seis procurou descobrir quantas docentes tiveram problemas ou contratemplos ao interagir com o ambiente e as suas ferramentas. Entre as dez professoras participantes, seis afirmaram ter enfrentado algum tipo de dificuldade ao trabalhar com o AVEA. Por mais que a grande parte das complicações tenham sido pontuais e logo resolvidas, (como afirmam as professoras), trata-se de um número significativo de participantes que responderam de forma positiva a esta questão:

A princípio tive um pouco de dificuldade para postar as atividades. (P3)

Sim, no início para responder os fóruns, mas que foram sanados posteriormente. (P2)

Somente nas questões do fórum, que por mais que eu prestasse atenção, as vezes criava uma nova pergunta como resposta. (P7)

Sim, preenchi várias vezes o formulário de registro em vez de fazer o login imediatamente. Também acreditava que só era possível compartilhar uma atividade por dia, como se houvesse alguma forma de controle de postagens por usuário do site. Isso porque logo após o envio, aparecia apenas a indicação de “voltar ao fórum”. Seria legal incluir o link: postar nova sugestão. (P4)

Duas professoras afirmaram ter enfrentado dificuldade com a ferramenta assíncrona – fórum (P2 e P7). Os fóruns de discussão são recursos que possibilitam a criação de espaços para que os participantes possam debater determinadas temáticas. Os assuntos a serem debatidos podem partir de um mediador, ou de algum integrante do grupo. O fórum virtual também pode ser utilizado como um tira-dúvidas, no qual os aprendizes expõem seus questionamentos ao coletivo e colaboram com as outras pessoas indicando caminhos, sugestões, materiais, entre outros (HACK, 2011).

Há algumas limitações nos recursos do AVEA por se tratar de uma versão gratuita. Assim, algumas melhorias, como as sugeridas pela docente P4, não foram possíveis de serem realizadas. Na tela inicial do *login*, por exemplo, a pesquisadora tentou desvincular da tela de registro de novos usuários, mas não foi permitido pelo provedor do ambiente. O envio de mais de uma atividade por vez poderia ser feito, mas a participante deveria atualizar a página logo após cada envio, para então iniciar uma nova postagem. Algumas particularidades de manuseio e interação com o AVEA *Teachers Thinking Together* foram sendo descobertas no decorrer da aplicação da pesquisa, pois muitas situações não foram possíveis de prever antes de iniciar a prática.

A participante P6 versou sobre a dificuldade de anexar mais de um arquivo para imprimir por atividade. Essa função do AVEA também era limitada em virtude da sua versão gratuita. Dessa forma, realmente só era possível fazer o *upload* de um anexo por atividade. Segue o discurso da professora:

Encontrei dificuldade em postar as atividades, pois só aceita um documento e muitas vezes trabalho por partes, necessitando formatar o meu documento para que se torne um só. Dessa forma posteí menos do que gostaria (falta de tempo). (P6)

A docente P10, de maneira geral, afirmou ter encontrado dificuldade em trabalhar com o AVEA:

Sim, devido as minhas dificuldades com a tecnologia. (P10)

A participante em questão não conseguiu interagir de forma ativa com o AVEA, não realizou postagens de atividades, não se pronunciou no fórum, tampouco na seção “Para Você”. Nos encontros presenciais da AMOP em que a docente participou, a pesquisadora – ao perceber as dificuldades – se aproximou da professora para ensiná-la e auxiliá-la a interagir com o ambiente. Além disso, como já mencionado neste trabalho, a pesquisadora gravou alguns tutoriais com captura de tela (por meio do *software Jing*), e enviou a todas as participantes para que elas pudessem ter acesso às explicações, em caso do surgimento de dúvidas nos intervalos dos encontros presenciais. Porém, verificou-se que, mesmo assim, a participante P10 não conseguiu realizar as atividades no AVEA.

Prensky (2001) classifica os usuários das tecnologias digitais como “nativos” e “imigrantes”. O primeiro grupo é caracterizado por aqueles que já nasceram em um universo digital, em contato com a *internet*, indivíduos esses que encaram com facilidade as frequentes mudanças e novidades do mundo tecnológico, e se adaptam a esta realidade com destreza. Já os imigrantes digitais, segundo o autor, são aqueles que se introduzem no ambiente das TIC, “migram” e se adaptam a esse novo espaço. Porém, essa adaptação acontece de maneira diferente para cada indivíduo, e está fortemente relacionada ao quanto esse usuário está disposto a aprender a lidar com as TIC, bem como as suas possibilidades de acesso a essas tecnologias e à *internet*.

Prensky (2001) afirma que essa questão é muito relevante porque diz respeito a um dos maiores problemas que a educação enfrenta hoje, ou seja, professores imigrantes digitais – que utilizam uma linguagem da época pré-digital – estão afligindo-se para ensinar os nativos digitais: indivíduos que falam uma linguagem nova. Isto é, o fato do professor ter competências para trabalhar com as TIC pode impactar tanto no seu processo de formação profissional, quanto na sua atuação direta com os estudantes em sala de aula.

A maneira que P10 encontrou para se manter em contato com o grupo e contribuir com o AVEA foi por meio da ferramenta de comunicação síncrona *Whatsapp*, com a qual a docente não teve dificuldade de manuseio e/ou interação. Dessa forma, a participante enviava imagens de atividades realizadas e comentários utilizando esse dispositivo, mantendo-se ativa no grupo. Porém, as sugestões de atividades enviadas através do *Whatsapp* não eram

completas e não seguiam os critérios de envio do AVEA, pois não possuíam ideias de vídeos, músicas e as explicações de como proceder para realizar as práticas.

As ferramentas síncronas, de acordo com Roncarelli (2007) e Ropoli (2001), são ferramentas interativas que promovem a comunicação entre os participantes e o mediador do grupo em tempo real, e contribuem para estreitar os laços entre os integrantes do grupo. Essa comunicação pode acontecer via teleconferências, videoconferências, *chats*, salas de bate-papo, entre outros meios.

A sétima questão versou, especificamente, sobre o fórum de discussões presente no AVEA, questionando as participantes se elas o consideram um espaço importante de diálogo e interação. Nove professoras avaliaram que o fórum é uma ferramenta significativa para interação e uma docente não respondeu a essa pergunta.

As três participantes P8, P9 e P6 apresentaram em seus discursos o termo “angústias”, se referindo ao fórum como uma ferramenta propícia a compartilhar e socializar esse tipo de sentimento:

Sim, neste espaço a gente pode tirar as dúvidas e propor desafios para nós mesmos. Assim como compartilhar nossas angústias do dia a dia com os colegas. (P8)

É muito importante, pois é através dele que nós interagimos e socializamos as nossas angústias. (P9)

Sim, trabalho sozinha, sem colegas da mesma área, foi interessante compartilhar as angústias com quem se encontra na mesma situação. (P6)

Está evidente nas respostas que as professoras valorizam o contato e a interação com outros docentes para, principalmente, partilhar as suas apreensões. Teorias de aprendizagem pautadas na interação social afirmam que o desenvolvimento da inteligência é produto da convivência humana, ou seja, o homem só se constrói homem na presença do outro. As relações sociais que se estabelecem na convivência em sociedade são extremamente ricas, o diálogo, a cooperação, a empatia, os contatos humanos, entre outros aspectos, são muito valorizados pelos professores. Nóvoa (1992) observa que o diálogo e a interação entre os professores são fundamentais para consolidar os saberes emergentes da prática profissional, defendendo a criação de redes coletivas de trabalho como um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente.

A professora P1 não teve muitas participações no fórum do AVEA e afirmou não se identificar muito com este espaço de comunicação:

Acho bacana, mas este é um espaço que eu não gosto muito. (P1)

Já as participantes P4 e P7 dissertaram sobre a relevância dessa ferramenta assíncrona, destacando que sempre liam os comentários das outras colegas e que consideram que o fórum poderia ter sido mais utilizado pelas professoras:

Sim, considero. Porém esse espaço foi muito pouco utilizado pelos professores para discutir suas dificuldades de aprendizagem e de planejamento/encaminhamento das aulas. (P4)

Sim, pois se trata de troca de experiências, e eu sempre lia os comentários das outras colegas, então pensava em novas ideias, em como apropriar aquilo para a minha escola. (P7)

O fórum de discussões do AVEA ficou em quinto lugar na pergunta três, questão na qual as participantes tiveram que avaliar quais seções do ambiente foram mais acessadas por elas. Este dado confere com o discurso de P4 em que a docente constata que essa ferramenta poderia ter sido mais utilizada pelas professoras para o desenvolvimento de discussões sobre aprendizagem, planejamentos, TIC, entre outros.

Esta ferramenta requer de seus usuários uma postura ativa, questionadora e que socialize ideias, as quais muitas vezes podem ser divergentes. Porém, são os conflitos de ideias e argumentos que direcionam os indivíduos à aprendizagem, à leitura e à reflexão sobre sua prática. Roncarelli (2007) enfatiza que a gama de possibilidades que um AVEA pode oferecer, no sentido de oportunidades de discussão e diálogo, deve ser explorada significativamente a fim de ampliar esses momentos, pois muitas vezes os encontros presenciais não contemplam a participação de todos os integrantes, em virtude do tempo ou de outros fatores.

A pergunta de número oito questionou: “*Com relação ao uso da ferramenta Whatsapp, você conseguiu interagir com as outras professoras por meio dela? Com qual objetivo você mais utilizou o Whatsapp?*”. Sete professoras afirmaram terem utilizado essa ferramenta de interação, duas afirmaram não possuir esse aplicativo e uma afirmou não ter utilizado o *Whatsapp* para fins desta pesquisa.

As participantes que afirmaram ter feito uso dessa ferramenta constataram que ela foi útil para tirar dúvidas com a pesquisadora, para trocar mensagens informando algo sobre o AVEA, visualizar imagens enviadas pelas colegas, entre outras ações. Seguem os discursos:

Considero ótimo, porque logo que enviamos alguma mensagem já somos respondidos e é bom para nos lembrar das atividades que ainda não fizemos. (P9)

Na verdade, conversei através desta ferramenta mais com a mestranda, para sanar dúvidas, porém visualizei grandes experiências das participantes. (P2)

Consegui interagir mais com a mestranda, com o objetivo de me informar sobre as novidades ou informá-la sobre as minhas postagens. (P4)

Não interagi muito. Mas estava sempre lendo e por dentro das coisas. Foi importante para tirar dúvidas que não podiam esperar. (P7)

É interessante destacar que as professoras P4 e P2 participaram da pesquisa apenas no formato a distância, assim elas não frequentaram os encontros presenciais e não conheciam as outras participantes, pessoalmente, o que pode ter influenciado em uma interação mais direcionada à pesquisadora. As docentes P9 e P7, ao utilizarem as expressões “já somos respondidos” e “que não podiam esperar”, se referem a uma característica marcante das ferramentas de comunicação síncrona: a instantaneidade da interação. Assim, infere o entendimento de que as professoras usaram o aplicativo quando precisaram resolver questões rapidamente, como esclarecer dúvidas sobre datas, especificidades do AVEA, entre outras.

As professoras P8 e P10 apresentaram alguns dados diferenciados nas suas respostas à pergunta oito:

Sim e muito. Eu usei mais para mandar as fotos do que eu vejo e das ideias que surgem durante as minhas caminhadas aqui em Dublin. (P8)

Esta participante frequentou apenas dois encontros presenciais da AMOP, pois já havia planejado um intercâmbio para a Irlanda, no ano de 2015. Sendo assim, a professora conseguiu continuar participando da pesquisa na modalidade a distância, por meio do AVEA e do *Whatsapp*. É importante destacar que a ferramenta síncrona foi a mais utilizada pela docente após a sua viagem, e que ela foi a participante que mais utilizou esse aplicativo, interagindo significativamente com as colegas e a pesquisadora.

O fato da professora estar em um país em que a Língua Inglesa é a língua nativa, despertou a curiosidade das outras professoras, levando-as a perguntar a respeito de algumas experiências que a intercambiária estava vivenciando. Acredita-se que essa situação foi enriquecedora para o grupo, e que a atitude da docente de se manter em contato, tanto com as professoras e com a pesquisadora, quanto com o AVEA durante esse período, mesmo estando em outro país, sugere que a proposta de trabalho desta pesquisa foi relevante para a docente.

A professora P10 reconhece a importância da inserção dessa ferramenta à pesquisa, pois, segundo ela:

Sim, foi a melhor maneira que tive de interagir com as demais. (P10)

Apesar das dificuldades com a tecnologia que a docente P10 afirmou enfrentar na pergunta seis, o *Whatsapp* não apresentou problemas para a participante, e foi a maneira encontrada por ela para se manter na pesquisa. Logo, conclui-se que o aplicativo em questão oferece uma possibilidade de interação mais simplificada, o que viabilizou a continuidade da participação da professora no estudo. É certo que, como já fora mencionado, apenas a interação via *Whatsapp* não pode ser considerada satisfatória para esta pesquisa, uma vez que o AVEA apresenta possibilidades de práticas e interação que o aplicativo não permite, como o fórum de discussões, a oportunidade de compartilhar atividades com vídeo, imagem, arquivo para *upload* e explicações, entre outras ações.

Ao se retomar os estudos de Kenski (2003) a respeito das modalidades de estudo a distância por meio das tecnologias digitais, verifica-se que de fato é necessário que essas propostas se constituam como abertas, contínuas, objetivas e flexíveis, oportunizando que os participantes aprendam a aprender, pois muitos ainda não estão familiarizados com os ambientes virtuais. Como afirma a autora, o desenvolvimento das competências indispensáveis para a utilização das TIC é um processo gradativo.

As professoras foram unânimes em responder “sim” à pergunta nove do questionário que versava sobre a importância de se manter contato com outros professores que trabalham com a mesma disciplina e com o mesmo público. Seguem alguns excertos:

Acho importante sim esta troca, eu adoro os encontros da AMOP, justamente por isso, mas no site eu prefiro ficar mais com as postagens, com a troca de material e experiências por meio das atividades. (P1)

Sim, pois pelo fato de elas estarem há mais tempo, a troca de experiências foi muito importante para mim, até para perceber qual caminho estou seguindo. (P7)

Sim, claro!! Essa é uma maneira de podermos compartilhar as nossas ideias, dúvidas, dicas e trocar experiências. (P8)

Sim, considero, pois tanto os professores experientes quanto os professores mais jovens podem aprender ao compartilhar ideias de atividades, de encaminhamentos que deram certo e apontar dicas de uso das ferramentas tecnológicas, expondo também as suas principais dúvidas e dificuldades na preparação de aulas, com o intuito de obter apoio. (P4)

Sim, manter contato com professores da mesma área contribui de forma significativa com o processo de ensino-aprendizagem da língua. (P2)

É importantíssimo continuar com esse contato, pois as vezes temos alguma dúvida e assim podemos ser orientados por alguém do nosso grupo. (P9)

As respostas das docentes estão respaldadas nos estudos de Nóvoa (2002) sobre os processos de formação contínua de professores alicerçados na experiência profissional dos docentes. O autor afirma que falar a respeito de formação continuada de professores é “[...] falar da criação de redes de (auto) formação participada que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interativo e dinâmico” (NÓVOA, 2002, p. 57).

Nóvoa (2002) assegura que o diálogo entre os professores é fundamental para consolidar os saberes emergentes da prática profissional, e que a implantação dessas redes de trabalho coletivo que o autor menciona é um fator decisivo de socialização profissional, pois valoriza os conhecimentos dos quais os docentes são portadores.

A docente P1 reforçou o que ela já havia apontado na questão sete sobre o fórum, ou seja, a professora considera importante manter contato com outros profissionais da área, mas por meio do AVEA ela não se identificou com os recursos de diálogo e discussão, apenas com as seções de compartilhamento de experiências e atividades pedagógicas, o que também pode ser caracterizado como uma forma de “contato” com outros professores.

A participante P9 sugere que pretende continuar a usar o AVEA, revelado na expressão “*continuar com esse contato*”, além disso, infere que se sente acolhida pelo grupo e que o valoriza, a ponto de se referir a ele ao refletir sobre suas ações futuras.

A décima pergunta visou confirmar o registro de quantas professoras haviam participado dos encontros presenciais da AMOP. Como já era de conhecimento da pesquisadora, cinco docentes participaram dos encontros presenciais e da interação por meio do AVEA, e cinco docentes se envolveram na pesquisa apenas na modalidade a distância (P6, P4, P2, P5 e P3). Vale lembrar que a docente P8 participou de dois encontros presenciais apenas, pois viajou para a Irlanda.

Além dessa informação, a pergunta dez também questionou as professoras que não haviam frequentado os encontros presenciais sobre como elas ficaram sabendo desta proposta de trabalho. P3 afirmou que soube por meio da diretora de sua escola; P6 e P5 disseram que foram convidadas pelo *e-mail* enviado à secretaria de educação de seus municípios pela pesquisadora e pela AMOP; P4 sugeriu que como já havia participado em outros anos dos

encontros de formação da AMOP, talvez a professora de LI da instituição a tenha indicado a participar, e P2 afirmou que foi convidada pela pesquisadora a participar da pesquisa por meio das redes sociais.

Como o grupo de professoras que estava participando dos encontros presenciais da AMOP no ano de 2015 era pequeno, a pesquisadora e a professora de LI procuraram convidar outras professoras a participar no formato a distância, apenas interagindo com o AVEA e com o *Whatsapp*. Logo, assim foi feito, e por meio do contato via *internet*, com endereços de e-mail e redes sociais, conseguiu-se estender a proposta de formação para um número maior de professores.

A pergunta dez estava fortemente relacionada à próxima questão – de número onze – que questionou as participantes que haviam frequentado os encontros presenciais, se elas consideraram que o AVEA havia ampliado a proposta de formação continuada oferecida pela AMOP. Os discursos das cinco professoras evidenciam que as respostas foram todas afirmativas:

Eu percebo que sim, porque sempre nos encontros a gente falava desta troca, de elaborar material e repassar, mas por motivos diversos isso não funcionava muito bem. (P1)

Sim, os encontros da AMOP são apenas cinco durante o ano e pelo ambiente virtual nós temos o que foi discutido lá e muitas outras ideias que surgem a partir de lá. (P8)

Sim, porque os encontros não são muitos e no ambiente virtual você pode acessar todos os dias. (P9)

Sim... (P10)

Com certeza, a formação se estendeu para algo mais prático, com meios fáceis de conversar. (P7)

Nas afirmações de P9 e P8, verifica-se que as professoras consideraram que apenas os encontros presenciais oferecidos pela AMOP não correspondem às suas expectativas de interação com outros profissionais da mesma área. Já P7 entendeu o AVEA como um meio prático e fácil de se comunicar com outros docentes e P1 menciona que a vontade de ter um espaço para a troca de atividades e experiências já havia surgido no grupo, em outros momentos, mas que por algumas razões não acontecia de maneira satisfatória. Tal afirmação da participante infere que com a proposta do AVEA *Teachers Thinking Together*, esse desejo do grupo está se tornando realidade.

Em muitas situações, as TIC viabilizam a aproximação dos indivíduos. Em virtude das distâncias físicas e das rotinas intensas de trabalho, muitas pessoas recorrem aos dispositivos tecnológicos conectados à rede para interagir e se comunicar com outros. Tori (2010) explica que os aparatos tecnológicos podem aproximar, em alguns casos, com menor custo e até maior eficiência:

[...] Há casos em que as interações *online* a distância, via rede, acabam por aumentar a empatia e a intimidade entre colegas que, mesmo frequentando aulas sob o mesmo teto, mal se conheciam. Nessas circunstâncias poderíamos dizer que a atividade desenvolvida a distância ajudou a aproximá-los (TORI, 2010, p.26).

Compreende-se que os indivíduos participantes de um processo de formação devem estar sempre em interação para auxiliar o processo de aprendizagem e também para encurtar a distância e o tempo que os separa. Tal vivência próxima aos colegas de profissão é também importante parâmetro motivacional e de apoio ao aprendizado (TORI, 2010).

A questão doze teve o objetivo de saber se as professoras encontraram algum diferencial no AVEA, proposto por esta pesquisa, que elas não encontram em outros ambientes disponíveis na *internet*, como *sites*, *blogs*, entre outros.

Nove participantes responderam “sim” a essa pergunta, e uma afirmou não ter encontrado nenhum diferencial. As docentes levantaram algumas informações relevantes em seus discursos a serem consideradas em processos de formação continuada oferecidos em AVEA:

Em outros blogs, somente há opção de deixar um comentário. No site há essa interação, com perguntas e respostas, como funciona em uma escola e na outra, etc. (P7)

Senti uma aproximação maior, me senti realmente fazendo parte do site. (P3)

Objetivos do site, fundamentação teórica do projeto, espaço especial para interação entre professores, link para o currículo que norteia o ensino da rede local de educação, espaço para abrir vídeos. (P4)

Foi o único site que compartilhei atividades. (P6)

Atividades serem realizadas recentemente por professores do curso. (P10)

Olha o site está legal, vejo que o diferencial é ele ser dirigido a um público específico. (P1)

Porque nesse ambiente as atividades são voltadas para o nosso público alvo e a partir dos filtros que nós mesmas criamos. (P8)

As sugestões que são postadas no ambiente são de acordo com o que trabalhamos em sala de aula, e são de acordo com o currículo da AMOP, e são completas. (P9)

Sim, o contato imediato com a mestranda, através do Whatsapp, e-mail, bem como a interação com todos os participantes. (P2)

As propostas de formação continuada de professores devem estar direcionadas às necessidades profissionais reais dos docentes. Muitas vezes há desmotivação e, conseqüentemente, as desistências acontecem, pois as expectativas dos docentes em estudar e pesquisar para contribuir com a sua prática diária em sala de aula não são atingidas. Nos discursos das participantes P3, P4, P9, P8, P1 e P10, é notório que o diferencial visto por elas no AVEA *Teachers Thinking Together* está relacionado a questões de aproximação do grupo, de vivenciarem a mesma realidade nas escolas, do sentimento de pertencimento, dos materiais serem produzidos pelo próprio grupo e seguirem as diretrizes de ensino do documento local, entre outras questões.

Tais aspectos levam as professoras a se sentirem responsáveis pela sua formação e a de seus pares, na medida em que há espaço disponível e todas as participantes são convidadas a construir e a elaborar atividades a partir dos seus conhecimentos e vivências pedagógicas. Muitas experiências ricas de aprendizagem são realizadas nas escolas todos os dias, e em muitos casos, não são divulgadas ou não chegam a outros professores ou ao meio acadêmico, por diversos fatores. Na fala de P6, em que ela afirmou que o AVEA proposto por essa pesquisa foi o único ambiente no qual ela compartilhou suas atividades, sinaliza que a docente sentiu seu trabalho valorizado, o que pode contribuir para sua motivação de procurar proporcionar aulas de qualidade aos seus alunos, por meio de atividades criativas, bem elaboradas e fundamentadas.

Lévy (1999) afirma: “[...] não nos devemos contentar em utilizar as máquinas para transmitir os antigos conteúdos programáticos, mas sim aproveitar, ao máximo, as novas possibilidades pedagógicas oferecidas pela informática.” (LÉVY, 1999, p. 31). As atividades compartilhadas pelas professoras não se constituíram meras transposições da *internet* ou de outras fontes. É importante destacar que as propostas compartilhadas foram situações de aprendizagem elaboradas, adaptadas e já aplicadas em sala de aula pelas docentes e/ou que estavam em seus planejamentos para serem aplicadas em breve. As músicas e vídeos sugeridos para serem trabalhados com determinado conteúdo são recursos disponíveis a todos os indivíduos conectados à rede, pois encontram-se no *site* do *Youtube* e foram apenas endereçadas pelo AVEA - *Teachers Thinking Together*.

Para P7, as características que compõem o diferencial do AVEA estão mais relacionadas às possibilidades de interação via fórum, uma vez que ela menciona a expressão

“*perguntas e respostas*”, ou seja, para a docente a oportunidade de realizar perguntas e respostas sobre temas próximos a sua realidade (“*como funciona em uma escola e na outra*”), é algo que ela encontrou no *Teachers Thinking Together*. Já a docente P10 atribuiu como diferencial do AVEA o fato das atividades propostas terem sido realizadas recentemente pelas professoras do curso, o que infere a ideia de que P10 reconhece o trabalho das colegas e o valoriza.

A professora P2 considerou interessante a presença de um mediador, facilitador da interação no AVEA, pois mencionou como diferencial a possibilidade do contato direto com a pesquisadora durante a realização dos trabalhos. Kenski (2003) disserta a respeito da atuação dos professores como mediadores das propostas de ensino a distância, enfatizando que cabe a esses auxiliar os participantes a buscarem por conhecimentos, a motivar as discussões no grupo, a troca de experiências, a utilizar os recursos presentes no ambiente virtual, entre outras ações, incentivando novas formas de interação e de construção do conhecimento de forma coletiva e virtual.

Com relação às possíveis mudanças a serem realizadas no AVEA, na questão treze a pesquisadora procurou saber o que as professoras gostariam de modificar no ambiente virtual para melhorá-lo. Sete participantes afirmaram que não gostariam de mudar nada no AVEA e três docentes (P4, P5 e P10), sugeriram algumas alterações:

Mudar a cor e fonte das letras, incluir links para artigos citados no referencial teórico, sugerir ideias para o trabalho com os temas referentes aos desafios contemporâneos. (P4)

Só organizar por tipos de atividades, temas. (P5)

Algumas atividades. (P10)

Algumas sugestões levantadas pelas professoras são de ordem estrutural e organizacional, como o caso das cores e fontes das letras e a separação das atividades por temas. Como já mencionado nesse trabalho, por se tratar de um AVEA gratuito, há algumas limitações impostas pelo ambiente que a pesquisadora teve que administrar. Por exemplo, a ideia de P5 de organizar as atividades por temas exigiria a criação de novas seções, “abas” na página do AVEA, sendo que o número que foi criado já está praticamente no limite permitido pela versão. Com relação a mudanças de cores e fontes, não haveria problemas.

A professora P4 abordou dois itens interessantes no seu discurso de sugestões: a preocupação em aprofundar seus estudos a respeito dos referenciais teóricos que

fundamentaram essa pesquisa e o interesse sobre temas relacionados à contemporaneidade. Novamente a docente manifesta a sua motivação por realizar leituras, estudar, aprofundar seus conhecimentos teóricos, além dos práticos, e de fato ir além do que está pronto e exposto. Trata-se de um posicionamento ativo e de uma conduta de professor-pesquisador. Cabe destacar que a docente P1 afirmou não ter nada a apontar de sugestões de mudanças para o AVEA, pois ela considera que ainda o acessou pouco, a ponto de sugerir melhorias.

A penúltima pergunta deste instrumento (questão catorze) questionou as participantes se elas poderiam afirmar que *aprenderam* e *ensinaram* durante a sua participação no AVEA, considerando todos os recursos e possibilidades do ambiente que foram utilizadas por elas. A elaboração deste questionamento foi motivada pelo interesse da pesquisadora em saber se de fato o Produto Educacional desenvolvido para a pesquisa constituiu-se como um ambiente virtual de ensino-aprendizagem, ou se ele seria melhor caracterizado como um AVA, ambiente virtual de aprendizagem.

Entre as dez participantes da pesquisa, sete declararam ter aprendido e ensinado por meio do AVEA, e três docentes mencionaram que apenas aprenderam durante esse processo. Seguem os discursos das sete professoras:

Sim, pude aprender, conhecer materiais, e ensinar um pouco do que sei e apliquei ao longo desse ano letivo. (P4)

Sim, com certeza o aprendizado aconteceu e como consequência o ensino aconteceu. (P6)

Eu com certeza aprendi muito com a proposta do site. Tive novas ideias, até para realizar uma atividade, já pensando para postar e ajudar outras pessoas. (P7)

Sim, a gente sempre tem o que aprender e o que ensinar. Às vezes, com uma música simples você encontra uma maneira simples de transmitir todo o conteúdo que você precisava para que o aluno entenda o que está sendo proposto. (P8)

Aprendi com certeza e espero que o que eu compartilhei tenha ajudado alguém. (P1)

Considero que sim. (P3)

Sim... (P10)

A partir das respostas das professoras, pode-se concluir que houve a intenção por parte das docentes de ensinar, auxiliar e contribuir com o trabalho umas das outras. Pela observação das páginas do AVEA, pode-se verificar que essa prática aconteceu de forma mais significativa nas seções “Educação Infantil” e “Anos Iniciais”, pois são os espaços em que as experiências pedagógicas foram compartilhadas. A partir do momento que uma participante

se dispôs a explicar como proceder para aplicar determinada atividade, ela assumiu o papel de ensinar a sua colega algo que já era de seu domínio, baseando-se em suas experiências profissionais. Por sua vez, a participante que estava em contato com o que foi apresentado pela sua colega, fazendo leituras, comentários, adaptando as ideias sugeridas para aplicar com os seus alunos, entre outras ações, esta docente vivenciou um momento pleno de aprendizagem.

Estas constatações comprovam que as participantes da pesquisa desenvolveram duas práticas do letramento digital descritas por Shetzer e Warschauer (2000): a comunicação e a pesquisa, pois as docentes foram capazes de compartilhar seus conhecimentos e experiências, respondendo a quem as questionava, e também conseguiram encontrar, organizar e utilizar as informações que estavam acessíveis no ambiente virtual.

Roncarelli (2007) compreende o processo de ensino-aprendizagem como uma ação possível de acontecer efetivamente em um AVEA. Os autores Hack (2011) e Roncarelli (2007) declaram que o AVEA é um espaço que contempla em mesmo nível os dois processos: o de ensino e o de aprendizagem. Além disso, algumas ferramentas do AVEA requerem uma atuação marcante de um professor ou tutor, no que diz respeito ao desenvolvimento de alguns conteúdos, a preparação de materiais e a interação constante com os usuários – ações estas que foram desempenhadas pela pesquisadora ao longo dos seis meses de aplicação da pesquisa.

Logo, é possível considerar que o Produto Educacional desenvolvido nesta pesquisa é um AVEA, pois o ambiente de interação proposto contemplou as características citadas pelos estudiosos da área.

Por fim, a última questão dirigida aos participantes teve o intuito de saber se as professoras pretendiam continuar utilizando o AVEA, mesmo após o término da aplicação desta pesquisa. Todas as docentes afirmaram que irão continuar acessando e fazendo uso dos recursos disponíveis no Produto Educacional. Seguem alguns discursos das professoras:

Sim... (P10)

Sim, assim como também pretendo continuar postando atividades. (P7)

Sim. Acredito que esta ferramenta sempre será uma forma de interação e de discussão, tanto para mim, quanto para os outros professores. (P8)

Pretendo sim, porque o que eu mais gosto do site é essa proposta de tentar facilitar o nosso trabalho, não no sentido de só pegar coisas a rumo e aplicar, mas dentro do nosso cronograma ter mais opções de atividades e planejamentos disponíveis para melhorar e ampliar a nossa prática. (P1)

Sim. Especialmente para obter sugestões para o ensino nos primeiros anos do ensino fundamental, pois acho particularmente difícil encontrar materiais e ideias voltadas para a faixa etária associada a essa fase de aprendizagem. (P4)

Sim. Espero poder contribuir mais com o site, pois no momento estou muito atarefada, fechamento de notas, etc... Trabalho em 5 instituições, então está um pouco complicado. (P5)

Sim, porque tem muita coisa ainda pra ser utilizada. (P3)

Sim. Pretendo continuar acessando se eu permanecer atuando com esta disciplina no próximo ano. (P2)

Sim. Porque o ambiente virtual é excelente, completo, tudo que é postado lá eu aproveito em minhas aulas, porque somos carentes de material para a Língua. (P9)

Sim. Tenho algumas atividades para postar e conferir outras que não tive tempo ainda. (P6)

Ao se observar as respostas de P6, P3 e P5, é possível perceber que as docentes reconhecem que não aproveitaram todos os recursos e conteúdos dispostos no AVEA durante o período de aplicação da pesquisa, uma vez que demonstram em suas falas que ainda têm atividades a serem concluídas.

A docente P1 reforça que o AVEA em questão não se trata de um espaço no qual as professoras podem simplesmente “copiar” ideias de atividades e transferir para os seus alunos. A participante concebe o Produto Educacional desenvolvido primeiramente como uma possibilidade de aperfeiçoar a sua prática docente, a partir das possibilidades de interação e de aprendizagem que o ambiente propõe.

As professoras P9 e P4 também pretendem continuar utilizando o AVEA, pois, segundo as suas respostas, é um espaço que contribuiu para o desenvolvimento de suas aulas, a partir das atividades compartilhadas, uma vez que as docentes afirmam serem carentes de material para trabalhar com a LI, principalmente quando se trata de atividades adequadas para crianças pequenas.

Assim, encerra-se a análise dos questionários e, na sequência, algumas das atividades compartilhadas pelas participantes da pesquisa serão apresentadas (Apêndices C e D). Salienta-se que serão expostas apenas quatro atividades neste escrito, e as demais estão disponíveis na íntegra no AVEA *Teachers Thinking Together*: www.teachersthinkingtogether.com.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa procurou-se construir conhecimentos a partir dos estudos teóricos voltados à área da formação de professores, o uso das TIC nesses contextos, a aplicação do Produto Educacional, a análise dos dados obtidos e as percepções das participantes. Tais reflexões contribuíram para responder à inquietação que deu origem a este trabalho, sendo esta: a realização de uma proposta *online* de ampliação da formação continuada em Língua Inglesa para professores de diferentes municípios da região oeste do Paraná, partindo do que já existe por meio da AMOP, poderia contribuir para melhoria na qualidade da formação pedagógica desses professores?

De acordo com os dados apresentados, constatou-se que o AVEA *Teachers Thinking Together* possibilitou a interação entre as professoras, viabilizando a troca de experiências pedagógicas, a oportunidade de ensinar e aprender em único espaço, tanto questões relacionadas à Língua Inglesa e o seu ensino, quanto ações metodológicas e instrumentais com o uso das TIC. Além disso, o ambiente virtual se constituiu como um aliado à valorização dos profissionais, proporcionando um espaço em que puderam mostrar e partilhar o trabalho que desenvolvem no seu dia a dia, executando principalmente as práticas do letramento digital que envolvem a comunicação e a pesquisa (SHETZER; WARSCHAUER, 2000).

Os dados revelaram que as participantes acessaram e utilizaram o AVEA para preparar suas aulas e aprimorar seus conhecimentos na língua, por meio do qual a pesquisadora pôde conhecer o perfil das docentes participantes da pesquisa, trabalhando junto a elas, mediando o trabalho com o AVEA. Ademais, a ferramenta contribuiu com o trabalho das professoras de LI, pois apresentou atividades pedagógicas condizentes com a realidade de trabalho delas, uma vez que estas eram os principais sujeitos da pesquisa. O ambiente também favoreceu a interação entre as docentes, ampliando a proposta de formação continuada presencial já oferecida pela AMOP. Estas ações foram delineadas na introdução deste trabalho como objetivos da pesquisa, logo, conclui-se que estes foram alcançados.

Ao refletir a respeito da interação das professoras com o Produto Educacional, a pesquisadora verificou algumas ações que ainda poderiam ser desenvolvidas, exploradas e aprofundadas a partir dos recursos que o ambiente virtual de ensino-aprendizagem proporcionou e das necessidades do grupo. Verificou-se que, embora os objetivos iniciais da

pesquisa tenham sido atingidos, a profundidade e a intensidade das discussões e participações realizadas pelas professoras poderiam ter sido mais significativas. Acredita-se que este resultado esteja relacionado à baixa utilização efetiva das TIC em processos de formação continuada por parte das professoras e a defasagem de algumas práticas relacionadas ao letramento digital.

Considerando que as tecnologias de comunicação e informação trazem consigo mudanças, tanto comportamentais quanto culturais, é necessário estar preparado para os novos modelos de interação e as novas práticas de ensino-aprendizagem. Dessa forma, em momento oportuno, seria interessante oferecer a algumas dessas professoras uma capacitação instrumental das tecnologias digitais, pois notou-se que esse pode ter sido o motivo da baixa participação dessas docentes no AVEA. Porém, mesmo constatando tal dificuldade, em relação ao nível de conhecimento, experiência e contato das participantes com os recursos dispostos no AVEA, foi significativa a experiência dessas que, aos poucos, foram estreitando as suas relações com as tecnologias digitais.

A pesquisa também apresentou dados importantes sobre o ensino de LI para crianças, expondo a afinidade que os docentes têm em preparar atividades para as crianças dos Anos Iniciais, e a dificuldade em fazê-lo para a Educação Infantil, tendo em vista que foram compartilhadas cinquenta e uma atividades na seção dos Anos Iniciais no AVEA, e dezessete atividades na parte da Educação Infantil. Esse dado infere que o trabalho com crianças pequenas exige muita criatividade do professor em sala de aula e atividades pautadas na oralidade e na ludicidade, aspectos que demandam muita energia docente, e que não são simples de serem compartilhados em forma de atividade escrita.

Faz-se relevante dar continuidade ao estudo sobre o tema e, entre as recomendações para trabalhos futuros, propõe-se pesquisas sobre o uso de AVEA para a criação e a manutenção de grupos de estudos entre docentes, criando condições para que os professores aprofundem seus conhecimentos teóricos, discutindo textos acadêmicos referentes ao seu campo de atuação, entre outras ações que visem à reflexão, à ampliação do repertório e ao domínio teórico-prático dos participantes em suas respectivas áreas.

Embora a pesquisadora tenha tido a intenção de explorar conteúdos mais teóricos na seção “Para Você”, do AVEA, a participação dos professores nessa parte não foi tão significativa quanto o esperado. Logo, o Produto Educacional apresentado acabou constituindo-se em uma proposta mais prática, o que instiga a busca e o desejo de realizar

futuras propostas que contemplem de forma mais efetiva os aspectos teóricos intrínsecos à profissão docente.

A ampliação da formação continuada da AMOP trouxe contribuições não só para as professoras participantes da pesquisa, mas também para a pesquisadora, pois ao mesmo tempo em que mediou o trabalho com o AVEA, aprendeu muito com as participantes da pesquisa. Tal afirmação comprova o ato constante de aprendizagem discutido ao longo do trabalho, das trocas de experiências que enriquecem o conhecimento. Assim, procura-se enfatizar que as pessoas são eternas aprendentes, angariando novos conteúdos a todo o momento (DAL MOLIN, 2003).

Da mesma forma, acredita-se que mesmo as professoras que participaram pouco dos trabalhos no AVEA tiveram a chance de reelaborar seus conhecimentos, descobrindo uma nova forma de olhar para as oportunidades de aperfeiçoamento de sua formação profissional e os resultados que essas práticas podem trazer para o seu trabalho diário, não apenas para os seus alunos, mas para a sua própria trajetória e a de seus colegas de profissão, assimilando a concepção de que são aprendizes em contínuo aprimoramento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

_____, J.C.P. Crise, transições e mudança no currículo de formação de professores de línguas. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (Org.). **Aspectos da lingüística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Editora Insular, 2000. p. 33-47.

AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Currículo básico para a escola pública municipal: Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais**. Cascavel, PR: ASSOESTE, 2007.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

_____(VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11 ed. São Paulo, Hucitec, 2004.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. Campinas SP: Autores Associados; 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo, Parábola, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9.394 de 20 de novembro de 1996. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. New Jersey: San Francisco State University, 1994.

CAMERON, L. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge University Press, 2001.

_____, L. **Challenges for ELT from the expansion in teaching children**. *ELT Journal* – Oxford University Press, n. 57, p. 105-112, abr., 2003.

CASTELLS, M.; CARDOSO, G. (Orgs.). **A Sociedade em Rede: do conhecimento à ação política**; Conferência. Belém (Por): Imprensa Nacional, 2005.

CATAPAN, A. H. **Pedagogia e Tecnologia: A comunicação digital no processo pedagógico**. ABED 2002.

CHAGURI, J. P. A implantação da Língua Inglesa nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública: um estudo com três diretoras de um município do noroeste do Paraná. In: **Congresso Nacional de Linguagem em Interação – CONALI**, 2., 2008, Maringá, Anais... Maringá: UEM, 2008.p. 3011-3022.

COSTA, M. L. F. ZANATTA, R. M. (org.) **Educação a Distância no Brasil: aspectos históricos, legais, políticos e metodológicos**. 3ª ed. Maringá. Eduem, 2014. 130p.

CRISTOVÃO, V.L.L.; GAMERO, R. 2009. **Brincar aprendendo ou aprender brincando?** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 48(2): 229-245.

DAL MOLIN, B. H. **Do tear à tela: uma tessitura de linguagens e sentidos para o processo de aprendizagem**. Tese de Doutorado em Mídia e Conhecimento. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2003.

DAVID, P. D. **O inglês no mundo: língua de prestígio**. *Revista Trama* – volume I – número 2 — 2º semestre. Marechal Candido Rondon: UNIOESTE, 2005;

DIONÍSIO, A. P. Gêneros multimodais e multiletramento. In: KARWOSKI, A.M. et al. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**. Fundamentos e tradições. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre. AMGH, 2010.

FENNER, A. L. Et al. **O professor e o ensino da língua estrangeira nas series iniciais**. Ponta Grossa: UEPG/CEFORTEC, 2005.

FERNÁNDEZ, G.E.; RINALDI, S. 2009. **Formação de professores de espanhol no Brasil: alguns caminhos possíveis**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 48(2): 353-365.

FIGUEIRA, C.D.S. 2002. **Crianças alfabetizadas aprendendo línguas estrangeiras**. Brasília, DF. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, 112 p.

FRANCESCHI, L.; FARIA, H.H.; PEDROSO, P. **The challenging world of teaching very young children**. *Braz-Tesol Newsletter*, São Paulo, p. 12-15, out. 2001.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: _____. (Org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 39-46.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, T.N.; CRISTOVÃO, V.L.L. 2004. **Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade**. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 4(2): 85-95.

GRADDOL, D. 2006. **English Next**. Plymouth, British Council, 128 p.

HACK, J. R. **Introdução à educação a distância**. – Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

KENSKI, V. M. O desafio da Educação a Distância no Brasil. **Revista Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 7, n. 1, p. 13-23, mar. /ago. 2002.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Oxford: Pergamon, 1982.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa - São Paulo: Editora 34, 1ª Edição. 1999.

_____. **O Fogo libertador**. São Paulo: Iluminuras, 2000.

_____. **As Tecnologias da inteligência**. São Paulo: 34, 2006.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 3ª Edição. 2010.

LIMA, S. ARAÚJO, J. C. Relações entre Letramento Digital e Atividades Online no processo de ensino-aprendizagem de Língua Materna em Ambientes Virtuais. In: GONÇALVES, A. V.; PINHEIRO, A. S. (Orgs.). **Nas trilhas do letramento: entre teoria, prática e formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

LINGUEVIS, A.M. 2007. **Educação Infantil: a porta de entrada para o ensino-aprendizagem da língua inglesa**. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 129 p.

LUDOVICO, F. M. DAL MOLIN, B. H. **Educação a distância: uma avaliação: 1º Congresso de educação da FAG: Formando Educadores para a Diversidade**. ISSN: 2013.

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

MARCUSCHI, L.A. XAVIER, A. C. **Hipertexto e Gêneros Digitais: novas formas de construção de sentido**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MIRANDA, A.V. 2003. **Ensino de Inglês para Crianças**. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 147 p.

MOITA LOPES, L.P. Inglês no mundo contemporâneo: ampliando oportunidades sociais por meio da Educação. In: **TIRF – TESOL International Research Foundation**. Texto-base do Simpósio da TIRF: São Paulo, 2005. P. 1-13.

MOON, J. **Children learning English**. Hong Kong: Macmillan Heinemann, 2000, p.184.

MORAN, J. M. **Como ver televisão. Leitura crítica dos meios de comunicação**. São Paulo: Edições Paulinas, 1991.

_____. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias**. *Informática na Educação: Teoria & Prática*. Porto Alegre, vol. 3, n.1 UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, pág. 137-144, 2000.

_____; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MOTTER, R. M. B. **MY WAY: um método para o ensino aprendizagem para língua inglesa**. 2013. 281f. Tese de doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento – Mídia do Conhecimento, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

_____; PAVANATI, I.; CATAPAN, A.H.; SOUSA, R. P. L. **Formação de professores de Inglês na era da Cibercultura**. In: Anais do IX Encontro do CELSUL Palhoça, SC, out. 2010. Universidade do Sul de Santa Catarina.

NÓVOA, A. coord. - **"Os professores e a sua formação"**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5.

_____. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Portugal: Porto, 1995, 13-34.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NUNES, I. B. **Noções de Educação a Distância**. [S.l.: s.n., 2010]. Disponível

em:<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EAD/NOCOESEAD.PDF>. Acesso em: 13 ago. 2015.

PÉRISSÉ P.M, GARBOGGINI I., VIEIRA W. **Língua estrangeira: quando e como começar?** Revista Presença Pedagógica N. 45 – maio/junho de 2002.

PIRES, S.S. **Vantagens e desvantagens no ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso**. 2001. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

PIRES, S.S. 2004. Ensino de Inglês na Educação Infantil. In: S. SARMENTO; V. MULLER (orgs.), **O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões**. Porto Alegre, APIRS, p. 19- 42.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. University Press, em 2001. Disponível em <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-%20Part1.pdf>. Acesso em: 26 ago de 2012.

QUEIROZ, E. S. C. **Educação a distância: uma investigação sobre possíveis contribuições para a educação continuada de professores de língua estrangeira (inglês)**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 2004. Vol. 4, nº 2.

RINALDI, S; FERNANDEZ, I.G.E. Ensino de língua estrangeira a crianças: entre o descaso legal e a pertinência da inclusão. In: TONELLI, J. R. A; CHAGURI, J. P. (org.). **Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco**. Curitiba: Appris, 2011.p.37-70.

RIVERS, W. **A Metodologia do Ensino das Línguas Estrangeiras**. São Paulo: Pioneira. 1975.

ROCHA, C. H. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. Campinas. 2010. 243f. Tese. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

RODRIGUES, L.A.D. **Dos fios, das tramas e dos nós:** a tessitura da rede de crenças, pressupostos e conhecimentos de professores de inglês que atuam no Ciclo I do ensino fundamental. 2005. 172 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

RONCARELLI, D. **Pelas asas de Ícaro:** o reomodo do fazer pedagógico. Construindo uma taxionomia para escolha de Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem – AVEA – Florianópolis, 2007.

ROPOLI, E. **Boletim E. A. D.** Unicamp / Centro de Computação / Equipe EAD. n. 21, Acesso em: 24 ago 2015. Disponível em:
http://www.ggte.unicamp.br/ggte/site_ggte/arquivos/publicacoes/Coletanea_BoletimEADisbn.pdf

SACHS, F. **La défense de la Francophonie et de la Langue Française sur Internet.** Mémoire de DEA de Didactologie des Langues et des Cultures. Université Paris III, 1998.

SANTOS, L.I.S. 2005. **Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais:** quanto antes melhor? Cuiabá, MT. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso, 230 p.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SCAFFARO, A.P. 2006. **O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar.** São Leopoldo, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 117 p.

SCHEIFER, C.L. 2008. **Ensino de língua estrangeira para crianças:** entre “o todo” e “a parte”: uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos. Pelotas, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Pelotas, 132 p.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3ed. 1ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

SCHÜTZ, R. **História da Língua Inglesa**. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-enhis.html>. Acesso em: 11 set 2015.

SHETZER, H. e WARSCHAUER, M. An electronic literacy approach to network-based language teaching. In: WARSCHAUER, M. e KERN, R. (org.). **Network-based language teaching: concepts and practice**. Nova York: Cambridge University Press, 2000.

SILVA, A. **Era uma vez...O conto de fadas no ensino-aprendizagem de língua estrangeira: o gênero como instrumento**. 1997. 166 p. (Dissertação de Mestrado). PUC-SP.

SZEWCZYK, S. **Teorias e Fazeres na Escola em Mudança: Ensino de língua estrangeira: entraves e possibilidades**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/ Núcleo de Integração Universidade & Escola da PROEXT/UFRGS, 2005.

SZUNDY, P.T.C. 2001. **Os jogos no ensino-aprendizagem de LE para crianças: a construção do conhecimento através de jogos de linguagem**. São Paulo, SP. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 162 p.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa - ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

TONELLI, J.R.A. 2005. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. Londrina, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 270 p.

TONELLI, J.R.A. CRISTOVÃO, V. L. L. **O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças**. Calidoscópio Vol. 8, n. 1, p. 65-76, jan/abr 2010.

TORI, R. **Educação sem Distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

VERIDIANO, P.; TONELLI, J.R.A. A influência das crenças no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças: o envolvimento da comunidade escolar. In: SILVA, K.A. (Org.). **Crenças, Discurso & Linguagem**. Campinas: Pontes, 2011. P. 65-93.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Instrumento inicial de coleta de dados



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ



Campus Londrina – PPGEN – 1º Sem. 2015

Mestranda: Jéssica Bell’Aver
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Alessandra Dutra

QUESTIONÁRIO – PRODUTO EDUCACIONAL

1. Há quanto tempo você atua no magistério?

- () De 6 meses a 1 ano.
() De 2 a 5 anos.
() De 5 a 10 anos.
() Mais de 15 anos.

2. Há quanto tempo você atua no magistério como professor (a) de Língua Inglesa?

- () De 6 meses a 1 ano.
() De 2 a 5 anos.
() De 5 a 10 anos.
() Mais de 15 anos.

3. Qual é a sua área de formação inicial (graduação)?

- () Pedagogia.
() Letras.
() Outro. Qual? _____.

4. Você gosta de Inglês?

_____.

5. Possui alguma especialização e/ou curso em Língua Inglesa?

- () Sim.

Se sim, qual curso e por quanto tempo estudou? _____

() Não.

6. Com quais anos do Ensino Fundamental/Educação Infantil você trabalha?

() Educação Infantil.

() De 1º ao 5º ano.

() Apenas 4º e 5º ano.

() Apenas 1º, 2º e 3º ano.

7. A escola que você trabalha adota algum material didático específico para a disciplina de Língua Inglesa?

() Não.

() Sim. Qual? Para todas as turmas? _____.

8. Você costuma fazer uso do computador e da internet no seu dia a dia para fins profissionais, como preparar aulas, estudar, ler e-mails, fazer pesquisas, entre outros?

() Sim.

() Não.

9. Assinale os ambientes virtuais que você geralmente utiliza para preparar suas aulas:

() Blogs.

() Youtube.

() Sites.

10. O que você gostaria de ter disponível para o seu uso, em uma página da internet, enquanto recursos para o seu trabalho de professor (a) de Língua Inglesa?



MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO!

APÊNDICE B – Instrumento final de coleta de dados



Ministério da Educação
UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
Campus Londrina – PPGEN – 2º Sem. 2015



Mestranda: Jéssica Bell' Aver
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Alessandra Dutra

QUESTIONÁRIO FINAL – PRODUTO EDUCACIONAL

3. **Avalie o ambiente virtual – *Teachers Thinking Together* – atribuindo uma nota de 0 a 10 a cada item abaixo, justificando a sua nota (sendo 0 a nota mais baixa e 10 a nota mais alta).**

Tempo de carregamento (*o tempo que o site leva pra carregar é razoável?*).

0() 1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9() 10()

Comente: _____
_____.

Aparência (*número moderado de cores? design apropriado? o texto é legível? o objetivo do site está explícito? etc.*).

0() 1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9() 10()

Comente: _____
_____.

Estrutura e Navegação (*o conteúdo do site está organizado? a navegação é fácil? etc.*).

0() 1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9() 10()

Comente: _____
_____.

Conteúdo (*reflete o objetivo do site? é suficiente? É de fácil acesso? informações corretas? etc.*).

0() 1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9() 10()

Comente: _____
_____.

Objetivos gerais do site (*simples? claro? consistente? apropriado? etc.*).

0() 1() 2() 3() 4() 5() 6() 7() 8() 9() 10()

Comente: _____
_____.

4. Você acessou o ambiente virtual nos momentos em que planejava suas aulas, fazendo uso das sugestões/ideias de atividades postadas?

5. Enumere de 1 a 6 a parte/item do ambiente virtual que você mais utilizou, sendo 1 a que mais utilizou e 6 a que menos utilizou.

- () Currículo AMOP.
- () Educação Infantil
- () Anos Iniciais
- () Para Você
- () Compartilhe sua Atividade
- () Fórum

Justifique sua resposta – apenas para os itens que você assinalou 1 e 6:

6. Você acessou a aba “Para Você”, em busca de textos/materiais para aperfeiçoar a sua formação como professor de línguas?

- () Sim.
- () Não.

Justifique:

7. Você considerou significativos os conteúdos postados na aba “Para Você”?

8. **Você encontrou alguma dificuldade em acessar e trabalhar com o ambiente virtual? Qual? Descreva-a.**

9. **Com relação ao Fórum de discussões do ambiente virtual, você o considera um espaço importante de diálogo e interação? Explique.**

10. **Com relação ao uso da ferramenta *Whatsapp*, você conseguiu interagir com as outras professoras por meio dela? Com qual objetivo você mais utilizou o *Whatsapp*?**

11. **Você considera importante manter contato com outros professores que trabalham com a mesma disciplina e com o mesmo público que você? Comente.**

12. **Você participou dos encontros presenciais da AMOP? Se não, como ficou sabendo a respeito do site/ambiente virtual?**

13. **Se você participou dos encontros presenciais da AMOP, considera que o ambiente virtual ampliou a formação proposta por eles? Justifique.**

14. Você encontrou algum diferencial no ambiente virtual *Teachers Thinking Together* que você não encontra em outros sites ou blogs disponíveis na internet?

() Sim.

() Não.

Comente:

15. Se você pudesse mudar ou acrescentar alguma coisa no ambiente virtual, o que seria?

16. Você considera que aprendeu e ensinou durante a sua participação no ambiente virtual, por meio das atividades que você compartilhou, por meio do fórum, e dos demais componentes do ambiente?

17. Você pretende continuar utilizando o ambiente virtual após o mês de novembro de 2015? Explique.



MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO!

APÊNDICE C – Atividades compartilhadas no AVEA *Teachers Thinking Together*, na seção “Educação Infantil”.



UNIDADE TEMÁTICA 10 - ACTIVITY 07 - Jam Day

Hi dear teachers!!!

Esta atividade foi sugerida pela **Teacher Silvana**, do município de Maripá.

O primeiro passo é passar o vídeo ao lado para as crianças que, apesar de estar todo em inglês, as crianças entenderão a história devido as imagens e ao contexto.

Pode se trabalhar vários conteúdos a partir do vídeo, mas o foco que a **Teacher Silvana** sugeriu foi o trabalho com as FRUIT.

Depois do vídeo, ela frisou a palavra nova JAM (geléia), e questionou as crianças qual o FAVORITE FLAVOR delas, e as motivou a falar.

Para registrar, cada criança recebeu um papel com um pote de JAM desenhado para colorir e desenhar a FRUIT que corresponde ao sabor escolhido (clique no botão abaixo).

***Quais outros filminhos/vídeos de historinhas em inglês vocês utilizam?!**

(Aproveitem o espaço "Comentários", no fim dessa página, para responder).

Atividade Impressa



UNIDADE TEMÁTICA 04 - ACTIVITY 08 - Number Game

Good Morning teachers!

A presente atividade foi enviada pela teacher **Vânia**, do município de Anahy.

Ela sugere essa brincadeira para ambos os alunos: da educação infantil e dos anos iniciais.

Vejam como ela procede:

"Este jogo pode ser realizado no espaço externo da escola (na quadra, no pátio) ou em sala de aula. O professor deve escrever os números em folha de papel ou no chão, com giz de lousa. Neste caso deve se lembrar de deixar um grande espaço entre eles. A classe deve ser dividida em dois grupos. Um grupo, juntamente com o professor, vai dizer para o outro grupo: "GO TO NUMBER FIVE!" E o grupo que estiver na vez de jogar tem que correr para o number que o outro grupo disser. E assim por diante."

*Gostei muito da ideia Vânia! Simples e prática! Muito boa para aquelas aulas de revisão... Acredito que dá pra adaptar com outros conteúdos também, né?!

Atividade Impressa

APÊNDICE D – Atividades compartilhadas no AVEA *Teachers Thinking Together*, na seção “Anos Iniciais”.



UNIDADE TEMÁTICA 08 - ACTIVITY - 49 - Roupas, adjetivos e verbos para descrever pessoas

Hey there!

A presente atividade foi enviada e sugerida pela teacher **Josiane**, do município de Cafelândia.

Confiram a explicação dela:

"Sugiro as atividades em anexo para trabalhar (no 5º ano), vocabulário necessário para a descrição e a identificação de pessoas, principalmente a partir de seus traços físicos e das roupas que estão vestindo. A apresentação do conteúdo pode se dar pela descrição de pessoas famosas (por meio de recortes de revistas e pôsters), pela descrição dos familiares dos alunos (a partir de fotos) e pela indicação/amostra das roupas que eles estão usando ou que mais gostam de vestir. Por meio das atividades, é possível revisar cores e verbos referentes a hobbies."

Super cool!

(Cliquem no botão abaixo para fazer o download das atividades impressas).

[Atividade Impressa](#)

UNIDADE TEMÁTICA 13 - ACTIVITY - 39 - My city
Ouro Verde do Oeste

B	I	N	G	O
art gallery	bank	bridge	building	bus station
car park	church	cinema	convenience store	fence
freeway	gas station	Free Space	hospital	hotel
library	mall	museum	office	park
post Office	restaurant	road	school	shop

Hey everybody!

Esta atividade sobre os PLACES IN THE CITY foi enviada pela teacher **Allana**, do município de Ouro verde do Oeste.

Ela também elaborou a apresentação de slides com fotos e legendas em inglês.

Uma sugestão que proponho para fixação de vocabulário é brincar de BINGO, como esse da foto ao lado: com os PLACES IN THE CITY escritos em inglês nas cartelas.

As crianças adoram brincar de BINGO e ao mesmo tempo reforçam a pronúncia das palavras e praticam o LISTENING!

Great job teacher **Allana**!

Atividade Impressa