

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

Ana Rachel Macêdo Mendes

**ABORDAGEM HÍBRIDA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
INGLÊS: INTEGRANDO AS NOVAS TECNOLOGIAS**

Vitória/ES

2017

Ana Rachel Macêdo Mendes

**ABORDAGEM HÍBRIDA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
INGLÊS: INTEGRANDO AS NOVAS TECNOLOGIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.
Orientadora: Prof.^a Dra. Kyria Finardi.

Vitória/ES

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas e Naturais da
Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)
Saulo de Jesus Peres – CRB-6 ES-000676/O

M538a Mendes, Ana Rachel Macêdo, 1986-
Abordagem híbrida na formação inicial de professores de
inglês : integrando as novas tecnologias / Ana Rachel Macêdo
Mendes. – 2017.
199 f. : il.

Orientador: Kyria Finardi.
Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade
Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e
Naturais.

1. Professores de inglês – Formação. 2. Linguística aplicada.
3. Tecnologia educacional. 4. Língua inglesa – Estudo e ensino. I.
Finardi, Kyria Rebeca Neiva de Lima. II. Universidade Federal do
Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III.
Título.

CDU: 80

Ana Rachel Macêdo Mendes

**“Abordagem híbrida na formação inicial de professores de inglês:
Integrando as novas tecnologias”**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Estudos Linguísticos.

Aprovada em 04 de dezembro de 2017.

Comissão Examinadora:



Prof.ª Dr.ª Kyria Rebeca Finardi
Orientadora e Presidente da Comissão - UFES



Prof. Dr. Daniel de Mello Ferraz
Membro Titular Interno - UFES



Prof.ª Dr.ª Vera Lucia Menezes de Oliveira Paiva
Membro Titular Externa - UFMG

AGRADECIMENTOS

Ao me aproximar do final desses dois anos de mestrado, vejo como (re)(des)aprendi e cresci no processo. Como diz o ditado: o mais importante da jornada não é o destino, mas o caminho. De fato, ao pensar no caminho percorrido, foram vários os que se dispuseram a caminhar comigo, me indicando a direção a seguir, torcendo e me animando. Agradeço então primeiramente a Deus, que me permitiu de forma tão agraciada viver essa experiência.

Quero agradecer imensamente a minha querida orientadora por me aceitar e me ensinar, através de sua própria vida, muito além de pesquisa/ensino. Também agradeço de forma carinhosa a essa banca de examinação por toda a paciência, tempo dedicado e contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa. Aos prezados professores, colegas do PPGEL e do grupo de pesquisa, quero agradecer pelas preciosas aulas e trocas realizadas durante esse período. A meu querido colega Sebastian, grande colaborador desta pesquisa, agradeço por todo apoio, feedback e parceria. Aos professores em pré-serviço participantes desta pesquisa, quero também deixar meus agradecimentos por se disponibilizarem a contribuir com esta pesquisa. À CAPES, que permitiu durante determinado tempo que me dedicasse exclusivamente à realização desta pesquisa. Em especial, agradeço à minhas amigas da academia e da vida, Mari e Gabi, que tornaram esse processo de formação mais leve, alegre e prazeroso.

Aos meus queridos pais, meus mentores, por sempre acreditarem e investirem em mim. Às minhas irmãs, familiares e amigos, agradeço pelo apoio e compreensão em todo tempo, especialmente nas ausências. Finalmente, ao meu amado marido, agradeço profundamente pelo seu amor incondicional, paciência, compreensão e cuidado (foram muitos chás e cafés preparados enquanto eu estudava).

A todos aqueles que de alguma forma contribuíram para esta pesquisa, acreditaram em mim e me levaram a superar todos meus limites para chegar até aqui: o meu mais sincero agradecimento.

RESUMO

As Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC) são parte constituinte da sociedade atual e têm provocado alterações sociais e epistemológicas. Apesar de alguns professores incluírem as NTIC em sua prática, em sua maioria o fazem apenas de forma periférica e muitos ainda mostram resistência na incorporação, não somente dos recursos digitais, mas, principalmente, dos novos conceitos e valores educacionais promovidos pela era digital. Essa resistência pode resultar da falta de incorporação crítica das NTIC e de discussões a respeito de seu papel no processo de aprendizagem nos cursos de formação inicial dos professores e, ainda, da escassez ou inadequação dos recursos digitais tidos como necessários para que essa inserção aconteça de fato. Uma alternativa para favorecer a integração das NTIC nesse contexto é o uso de abordagens híbridas que combinam o ensino presencial com o ensino on-line. Esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre as possibilidades e limitações do uso de uma abordagem híbrida na formação de professores de inglês. Com esse fim, uma pesquisa-ação foi realizada em uma turma de Estágio Supervisionado de Letras Inglês de uma universidade federal do sudeste. A análise quantitativa e qualitativa se debruçou sobre dados coletados através das interações registradas no ambiente on-line, questionários aplicados aos professores em pré-serviço participantes e depoimentos dos professores colaboradores desta pesquisa. De maneira geral, os dados mostram que apesar do baixo nível de engajamento nas atividades de aprendizagem colaborativa no ambiente on-line, foi possível observar a promoção de uma reflexão crítica sobre a integração das NTIC no ensino de inglês com a implementação de uma abordagem híbrida. A análise mostrou que os modos de pensar e as posturas dos professores em pré-serviço em relação à educação, como por exemplo, o valor educacional dado ao ambiente on-line - especificamente ao *Facebook* - e às práticas propostas neste ambiente, assim como a preparação dos professores formadores para oferecerem opções de aprendizagem variadas e inovadoras, podem determinar o impacto da abordagem híbrida na formação docente do professor de inglês. Conclui-se que a

implementação de uma abordagem híbrida pode proporcionar aos professores em pré-serviço novas experiências educacionais que poderão favorecer uma formação reflexiva do professor em relação às NTIC na prática docente e discente.

Palavras-chave: Abordagem Híbrida. Formação Inicial de Professores de Inglês. Novas Tecnologias de Informação e Comunicação.

ABSTRACT

New Information and Communication Technologies (NICT) are inherent to today's society and have caused social and epistemological changes. Although some teachers include the NICT in their practice, most do so only peripherally, and many still show resistance in the integration, not only of digital resources, but mainly, of new concepts and educational values promoted in the digital age. This resistance may result from lack of critical use of the NICT and discussions about their role in the learning process in pre-service teacher education, and also, the lack or inadequacy of digital resources considered necessary for this integration to take place. In this context, the use of blended learning approaches presents itself as an alternative for fostering the use of NICT by merging face-to-face teaching-learning with online education. Thus, this research aims at reflecting on the possibilities and limitations of the use of a blended learning approach in pre-service English teacher education. For this purpose, an action research was carried out in the Practicum Internship Course I of the English Language Teaching degree course in a federal university in the Southeast of Brazil. This qualitative and quantitative study was based on data collected through interactions observed in the online environment, through questionnaires applied to pre-service teachers who participated in this study as well as testimonials from the professors involved in the course. Overall, data shows that despite the low engagement in the collaborative online learning environment, critical thinking about the integration of NICT to English teaching was brought about by the use of the blended learning approach. The analysis showed that pre-service teachers' mindsets and attitudes towards education - as for example, regarding the educational value given to the online environment, in this case Facebook - and the suggested practices in the online environment, as well as the professors' preparation to offer new and innovative learning opportunities, might determine the impact of blended learning approaches in English teacher education. It was concluded that a blended learning approach may promote new educational experiences for pre-service teachers that might favor reflective teacher education regarding NTIC in

language learning and teaching.

Keywords: Blended Learning. Pre-service English Teacher Education. New Information and Communications Technology.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Gesto representando # (hashtag)	30
Imagem 2 - Exemplo de Meme	31
Imagem 5 - Captura de Tela da Interação no Ambiente On-line	112
Imagem 6 - Captura de Tela da Interação no Ambiente On-line	114
Imagem 7 - Captura de Tela da Interação no Ambiente On-line	117
Imagem 8 - Captura de Tela da Interação no Ambiente On-line	119
Imagem 9 - Reações não-verbais do <i>Facebook</i>	121
Imagem 11 - Captura de Tela da Interação no Ambiente On-line	127
Imagem 12 - Captura de Tela da Interação no Ambiente On-line	128
Imagem 13 - Captura de Tela da Interação no Ambiente On-line	130
Imagem 16 - Captura de Tela da Interação no Ambiente On-line	150
Imagem 17 - Captura de Tela da Interação no Ambiente On-line	155

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - NTIC Disponíveis para Uso Pessoal	89
Gráfico 3 - Pontos de Acesso à Internet	90
Gráfico 4 - Idade dos Participantes	91
Gráfico 5 - Páginas mais Acessadas na Internet	93
Gráfico 6 - Aplicativos mais Usados nos Celulares	93
Gráfico 7 - Uso da Internet para Interação.....	94
Gráfico 8 - Interações nas Redes Sociais	96
Gráfico 10 - Uso Acadêmico ou Profissional das NTIC	99
Gráfico 11 - Publicações no Ambiente On-Line	101
Gráfico 13 - Participação Total no Ambiente On-Line.....	102
Gráfico 16 - Tipos de Publicações Curtidas pelos Professores em Pré-Serviço.....	112
Gráfico 17 - Publicações Comentadas pelos Professores em Pré-Serviço.....	116
Gráfico 20 - Integração de Tecnologias Digitais no Curso de Letras Inglês.....	137

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	14
2.1 NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO	14
2.1.1 NTIC e a Educação	18
2.1.2 NTIC e o Ensino de Língua Inglesa	29
2.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS E AS NTIC	37
2.3 ABORDAGEM HÍBRIDA	44
2.3.1 Abordagem Híbrida no Ensino de Língua Inglesa	50
2.3.2 Abordagem Híbrida na Formação Inicial de Professores de Inglês	64
3 METODOLOGIA.....	72
3.1 TIPO DE PESQUISA.....	72
3.2 CONTEXTO	75
3.3 PARTICIPANTES.....	77
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS.....	78
3.4.1 Questionário	78
3.4.2 Implementação da Proposta Pedagógica	78
3.4.3. Questionários Finais.....	86
4 ANÁLISE	88
4.1 AS NTIC NO COTIDIANO DOS PROFESSORES EM PRÉ-SERVIÇO.....	89
4.2 PARTICIPAÇÃO NO AMBIENTE ON-LINE.....	100
4.3 NOVAS HABILIDADES, PRÁTICAS E MODOS DE PENSAR NA ERA DIGITAL	106
4.4 INGLÊS: LÍNGUA, ENSINO E PROFESSOR.....	122
4.5 NTIC NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	135
4.6 ABORDAGEM HÍBRIDA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE INGLÊS.....	146
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS.....	160
APÊNDICES.....	170
APÊNDICE A – Modelo do Questionário	170
APÊNDICE B – Compilação das Respostas do Questionário	175
APÊNDICE C – Atividade de Pesquisa On-Line.....	180
APÊNDICE D – Interações no Ambiente On-Line	183
APÊNDICE E – Atividade de Leitura e Escrita Colaborativa	184

APÊNDICE F – Respostas dos Questionários Finais	185
APÊNDICE G – Depoimento dos Professores da Disciplina	189
ANEXOS.....	191
ANEXO A – Programa da Disciplina de Estágio Supervisionado I	191
ANEXO B – Consentimento dos Professores em Pré-Serviço	198

1 INTRODUÇÃO

No atual contexto digital de hibridismo e globalização, algumas mudanças suscitadas por esses fenômenos afetam não somente o processo de construção de conhecimento, mas também o de ensino-aprendizagem de inglês, principalmente no tocante aos papéis da língua, dos professores, dos alunos e de suas mediações. É notável que as tecnologias digitais que surgiram no último século atuam como mediadores para diversas atividades da vida cotidiana e têm transformado as relações sociais e, inclusive, a forma de pensar e de se comunicar dos indivíduos.

Entretanto, essas novas tecnologias, chamadas neste trabalho de Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTIC), e as alterações sociais e epistemológicas provocadas por elas, muitas vezes, não são levadas em consideração pelos educadores. Apesar de alguns professores incluírem tecnologias digitais em sua prática como suporte pedagógico, em sua maioria, segundo Finardi e Porcino (2014), o fazem apenas de forma periférica, e muitos ainda mostram resistência na incorporação, não somente dos recursos digitais, mas, principalmente, dos novos conceitos e valores educacionais promovidos pela era digital.

Um motivo que pode afetar a integração da tecnologia às práticas pedagógicas é a falta de incorporação crítica das tecnologias digitais e de discussões a respeito de seu papel no processo de formação inicial e continuada dos professores (ARRUDA, 2013). Além disso, na opinião de professores formadores, as universidades não dispõem de infraestrutura para garantir a incorporação dos recursos digitais necessários para a integração das NTIC e seus valores à prática pedagógica (FADINI, 2016).

Uma forma de contornar essa limitação é usar abordagens híbridas (por exemplo, GRAHAM, 2006) que combinam o ensino presencial com o ensino on-line para integrar as novas tecnologias à formação inicial de professores de inglês. Keengwe e Kang (2013), através de um levantamento de pesquisas feitas sobre o uso de tecnologias digitais na educação de professores, sugerem que o uso de abordagens

híbridas se apresenta como uma alternativa muito relevante para lidar com as lacunas apresentadas. Apesar de as abordagens híbridas estarem se tornando uma tendência principalmente no ensino de inglês por potencializar a interação entre os aprendizes e o idioma-alvo, como sugerido por Finardi e Porcino (2014), salvo melhor juízo, elas ainda não se encontram presentes de forma significativa nos cursos de formação inicial de professores de inglês no Brasil.

Esta pesquisa foi motivada pelo pressuposto de que as NTIC, de forma geral, não estão sendo utilizadas de maneira a tornar o ensino do inglês mais significativo e a formação de professores mais conectada com essa realidade, corroborando Finardi e Porcino (2014) e Arruda (2013). Tendo em mente a falta de equipamentos digitais nas salas de aula e a necessidade de integrar as NTIC na educação em geral e no ensino de inglês em particular, temos como objetivo refletir sobre as possibilidades e limitações do uso de uma abordagem híbrida na formação de professores de inglês. Com esse objetivo apresentamos a pergunta que norteia este trabalho: De que maneira a abordagem híbrida que combina o ensino presencial ao ensino on-line pode contribuir para a formação de professores de inglês?

Com vistas a refletir sobre essa questão, apresentamos no Capítulo 2 a revisão de literatura que inclui estudos sobre as NTIC e seu impacto na educação de forma geral e no ensino de inglês em particular; a formação de professores de inglês e sua relação com as NTIC; a abordagem híbrida no ensino de inglês e na formação de professores. No Capítulo 3 descrevemos a metodologia de pesquisa adotada neste trabalho juntamente com o contexto da investigação, com os instrumentos de coleta de dados e os participantes. O Capítulo 4 descreve, analisa e discute os dados tecendo algumas considerações sobre o uso de abordagens híbridas na formação inicial de professores de inglês com base nas análises feitas aqui. No capítulo final abordamos, de forma resumida, o que nos pareceu ser as possibilidades e limitações da abordagem híbrida para a formação inicial de professores de inglês ao longo desta pesquisa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO

Esta pesquisa tem como base algumas mudanças percebidas nas relações humanas condicionadas pela tecnologia, ou melhor, pelas novas tecnologias de informação e comunicação (doravante NTIC). O encurtamento de distâncias espaço-temporais e a constante encruzilhada entre culturas, identidades e discursos representam algumas das principais potencialidades da era digital que fazem com que as NTIC exerçam um papel fundamental na sociedade atual, como apontado por Lankshear, Snyder e Green (2000). As NTIC, também conhecidas como as “tecnologias do século XXI” (FERRAZ, 2014) - entre elas a internet, a conexão sem fio, os computadores pessoais e os aparelhos móveis - são as tecnologias digitais que permitem que a informação circule de forma mais rápida e acessível, levando milhões de pessoas a se conectarem para buscar produtos, serviços ou interação social.

Apesar de permitir um acesso mais democratizado à informação, como sugerido por Finardi, Prebianca e Momm (2013), Lévy (1999) chama atenção para o fato de que a tecnologia em si não é neutra, pois condiciona ou restringe as possibilidades de comunicação de acordo com o acesso, ou a falta dele, que o indivíduo tenha. Entretanto, precisamos reconhecer que a presença das NTIC na sociedade é algo irreversível e é necessário refletir sobre como e com que propósito usá-las e, especialmente, conscientizar-nos de que certas formas e usos dessa tecnologia são impostos por determinado grupo até que uma nova tecnologia tome seu lugar. Afinal, a rápida velocidade com que se transforma é, paradoxalmente, a única constante estável da fluida cibercultura¹ (LÉVY, 1999). Por isso, segundo o autor, a forma como nos apropriamos das novas tecnologias é mais importante do que

¹Termo criado por Pierre Levy (1999) para referir-se à cultura (práticas, pensamentos e valores) que emerge com o desenvolvimento das tecnologias.

determinada ferramenta tecnológica, que em pouco tempo é considerada ultrapassada. Além disso, as tecnologias não devem ser vistas apenas como ferramentas operacionais pois envolvem também vários processos discursivos e culturais (FERRAZ, 2014). Dessa forma, é fundamental entender as novas tecnologias do ponto de vista da prática social para podermos vislumbrar sua importância sociocultural (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000).

Segundo Lévy (1999) um dos princípios das novas práticas sociais que emergem com as NTIC é a inteligência coletiva, força impulsionadora da cibercultura.

De fato, o estabelecimento de uma sinergia entre competências, recursos e projetos, a constituição e manutenção dinâmicas de memórias em comum, a ativação de modos de cooperação flexíveis e transversais, a distribuição coordenada dos centros de decisão, opõem-se à separação estanque entre as atividades, às compartimentalizações, à opacidade da organização social. Quanto mais os processos de inteligência coletiva se desenvolvem – o que pressupõe, obviamente, o questionamento de diversos poderes -, melhor é a apropriação, por indivíduos e grupos, das alterações técnicas, e menores são os efeitos de exclusão ou de destruição humana resultantes da aceleração do movimento tecnossocial (LÉVY, 1999, p. 29).

Essa sinergia pode ser entendida na interdependência, apontada por Lemke (2010), que existe entre as práticas sociais, culturais e as tecnologias, constituindo subsistemas de um sistema ecossocial mais amplo e complexo. Lankshear e Knobel (2007b) parecem estar se referindo a esse princípio ao falar sobre o modo de pensar (*mindset*) pós-industrial influenciado pelo mundo digital, que tem como foco a coletividade e, nas palavras de Ferraz (2014, p.61) “opera na tensão entre materialidade e não-materialidade (real e virtual, espaço e ciberespaço) e a visão de conhecimento é ligada ao conhecimento como algo construído, contingente e contextual”. Do lado oposto, está o *mindset* que segue a lógica do mundo físico, centralizado e hierárquico (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007b).

Outro princípio da cibercultura apontado por Lévy (1999) é a interconexão potencializada pela comunicação universal que permite o contato entre pessoas dos pontos mais distantes do planeta. Essa conexão permite a formação de comunidades virtuais segundo as afinidades dos indivíduos independente de sua

localização geográfica. Através de uma participação progressiva (de periférica para ativa) nesses grupos de afinidade, saberes são compartilhados em busca de um objetivo em comum, facilitando uma “co-construção” de novos conhecimentos (MILLS, 2010, p. 258). Na sociedade digital, a conexão é preferível ao isolamento na busca por uma sinergia de saberes entre os que estão conectados, uma procura por autonomia e ao mesmo tempo alteridade em meio a diferentes linguagens, discursos, culturas e identidades que se cruzam na cibercultura (LÉVY, 1999).

No mesmo sentido, outro sociólogo, Castells (1999), apresenta o conceito de *mente em rede* para se referir à forma de interagir e pensar da sociedade digitalizada. O que antes se construía linearmente, agora se constrói por meio de inúmeras conexões e se move em várias direções simultaneamente através de um entrecruzamento de informações, relacionamentos e conhecimentos. Existem novas formas de ver e vivenciar a realidade (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000). Por isso, podemos dizer que há uma mudança epistemológica a partir das NTIC. Para Lankshear e Knobel (2008), as epistemologias digitais se contrapõem às tradicionais, uma vez que a construção do conhecimento acontece na *performance* - não por meio de conteúdos pré-estabelecidos – estimulada pela interação com a internet e suas novas formas de linguagem. Segundo Lankshear (2003), devido à fluidez das práticas digitais, o saber é simultâneo ao fazer, pois, em uma situação inédita, é na ação espontânea que se constrói o conhecimento e que se transformam as práticas, os contextos e as normas.

Assim, ratificando Lankshear e Knobel (2007^a) e Rojo (2012) em relação às novas práticas sociais nos meios digitais, surgem novos letramentos, novos valores, éticas e perspectivas diferentes das estabelecidas pelas eras anteriores. Esses novos aspectos se mostram no cumprimento de tarefas e objetivos através da colaboração e da coletividade - e não de forma individual e privada - e, no foco na coautoria por meio do compartilhamento de conhecimentos para construção conjunta de novos saberes. Isso é observado principalmente nos *insiders* das práticas sociais no meio digital, ou seja, participantes de determinada prática que, ao compartilharem valores,

habilidades e conhecimentos, são capazes de construir um mesmo sentido naquele contexto (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007a). Por exemplo, os autores destacam em suas pesquisas a distribuição do conhecimento e a descentralização de autoria na criação colaborativa de *fanfictions*, *wikis*, vídeos e jogos. Segundo Prensky (2007), é comum perceber esses valores refletidos no comportamento tanto de *nativos digitais*, de forma natural, e de *imigrantes digitais*, talvez de forma não tão natural.

Desde minha perspectiva, vejo esse engajamento crescente nas práticas que demonstram os novos valores da era digital no Brasil por meio de alguns exemplos, citados a seguir. A disponibilização on-line de episódios de seriados de TV de emissoras internacionais, legendados por voluntários, apenas algumas horas depois de sua transmissão na mídia original, assim como a criação e publicação on-line de vídeos tutoriais gratuitos com os mais diversos temas, revelando a preferência pela colaboração - e certa generosidade - dos seus "produtores" ao compartilharem seus saberes de forma distribuída e gratuita para o favorecimento de outros, na maioria das vezes desconhecidos mas parte de um grupo de afinidade.

Outra tendência que me chama atenção é a adesão às redes sociais e o surgimento de novas profissões como os influenciadores digitais (*digital influencers*), que são "aquelas pessoas que se destacam nas redes e que possuem a capacidade de mobilizar um grande número de seguidores, pautando opiniões e comportamentos e até mesmo criando conteúdos que sejam exclusivos" (SILVA; TESSAROLO, 2016, p. 5). Seja através do *YouTube*, *Instagram*, *Facebook*, *Twitter* ou *Snapchat*, essas pessoas têm se tornado celebridades em determinados assuntos e influenciado seus seguidores por meio de suas opiniões, experiências e estilos de vida. Como resultado, muitas vezes os influenciadores são contratados para participar de eventos, anunciar produtos ou "vender ideias" (como feito pelo MEC ao contratar vários *youtubers* para que divulgassem vídeos com comentários positivos a respeito da medida provisória da reforma do ensino médio²). Nessas novas carreiras e práticas, podemos notar a preferência pela coletividade motivada pelo interesse em

² <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/02/1859532-governo-paga-youtubers-para-fazer-elogios-as-mudancas-do-ensino-medio.shtml> (último acesso em 23.09.2017).

comum e também uma democratização do espaço midiático, dando a oportunidade de exposição à grande massa de usuários da internet, a qualquer que tenha acesso às NTIC.

As práticas no meio digital se reinventam a todo instante e apesar de seus *insiders* aparentarem ser fluentes nelas, nem sempre estão cientes do que essas práticas podem significar e, como consequência, acabam sendo doutrinados e se tornando reprodutores de determinadas ideologias, como sugere Lankshear, Snyder e Green (2000). Similarmente, Monte Mór (2009) nos lembra que é preciso estar consciente de que os novos discursos presentes na sociedade digital, assim como apresentam novas possibilidades, podem representar novas formas de controle e exploração. Diante disso, a escola precisa assumir seu papel educador e repensar suas práticas educacionais no e para o contexto de sociedade digital. Podemos acrescentar, com base nessa fala de Monte Mór, que para que as práticas pedagógicas sejam repensadas como sugerido pela autora, a formação docente também precisa ser revisada, razão pela qual esta pesquisa se propôs a refletir sobre possibilidades da incorporação dos valores da era digital na prática docente por meio da incorporação de uma abordagem híbrida na formação de professores de inglês.

2.1.1 NTIC e a Educação

Finardi, Prebianca e Momm (2013) apontam que a educação não deve ignorar as novas tecnologias, mas buscar usá-las e integrá-las à sala de aula de forma a guiar o aluno, e a si próprio, a desenvolver as habilidades necessárias para tornar-se autônomo na busca pela informação, exercendo sua cidadania de forma ativa e crítica no mundo digital. Concordamos com Lankshear, Snyder e Green (2000) ao sugerirem que essa integração representa um desafio muito grande para as escolas, já que, para que ela aconteça de forma a contribuir para a educação, muitas das regras, procedimentos e políticas escolares precisam ser revistas.

Uma das dificuldades encontradas para a integração das novas tecnologias na

educação é a pouca disponibilidade de recursos digitais nas instituições educacionais brasileiras. Segundo pesquisa (BRITISH COUNCIL/PLANO CDE, 2015) conduzida entre professores de inglês da rede pública brasileira de ensino em 2015, apenas 24% dos professores alegaram ter acesso à internet e 26% a computadores na sua sala de aula. Por outro lado, pesquisas feitas pelo CETIC.br³ em 2014 mostram que 95% das escolas públicas possuem acesso à internet, sendo que em 71% das escolas seu acesso é sem fio. Entretanto, 96% dessas escolas restringem o acesso à internet e não permitem que os alunos a acessem em seus dispositivos. Em contrapartida, 76% das escolas públicas possuem computadores disponíveis para uso com os alunos, em sua maior parte nos laboratórios, sendo que apenas 6% das escolas que possuem computadores os disponibilizam para uso em sala de aula. Esses números revelam que os recursos tecnológicos são oferecidos de forma limitada e com uso restrito para os alunos, dificultando a integração digital ao ensino público, aumentando assim a lacuna digital entre a educação e a vida cotidiana.

Pensamos que a internet contribui para que a informação se torne mais acessível, e que a escola, ao possibilitar que seus alunos se conectem à internet, pode favorecer o desenvolvimento da autonomia do indivíduo na busca por informação, como apontado por Finardi, Prebianca e Momm (2013). Por outro lado, entendemos que o desafio escolar não se resume a permitir que os alunos possam se conectar à internet: a educação precisa desconstruir as ideologias da “informacionalização” da sociedade, conforme sugerido por Lankshear, Snyder e Green (2000). Isso é, entender e levar os alunos a entenderem que ter informação não significa ter conhecimento e que a informação pode ou não se transformar em conhecimento e empoderamento dependendo do uso (crítico ou não) dessa informação. Assim, a educação não deve ter como foco o uso das NTIC para buscar e coletar informações apenas, mas principalmente para usá-las a favor de si mesma (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000).

³Dados disponíveis em: http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_DOM&idUnidadeAnalise=Usuarios&ano=2014 (último acesso em 07.11.2016)

Não estamos dizendo que a escola e suas políticas não devem se preocupar em promover mudanças para permitirem que os alunos desenvolvam suas capacidades operacionais com as tecnologias digitais. Entendemos que grande parte da população mundial ainda não tem acesso a essas novas tecnologias e fica à margem da comunidade digital porque, da mesma forma que elas podem aproximar e empoderar os indivíduos, elas contribuem para a exclusão daqueles que não têm acesso a elas. Essa exclusão pode se dar por razões socio-econômicas ou de interesse causando a chamada *brecha digital*, que, segundo Rada (2004), é um dos grandes riscos das NTIC. Assim, acreditamos que a escola precisa se posicionar de maneira a diminuir essa *brecha* possibilitando maior acesso aos equipamentos, mas, também e principalmente, às novas práticas de letramento trazidas pelas novas tecnologias.

Contudo, apesar do uso de tecnologias na educação ser previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para as séries finais do ensino fundamental (BRASIL, 1998, p.87) e em documentos do Ensino Médio (por exemplo BRASIL/SEMTEC, 2002a, p. 60; BRASIL/SEMTEC, 2002b, p. 100-103; BRASIL, 2006, p. 95), ele ainda não é feito de maneira adequada nas salas de aula. Teixeira e Finardi (2013) afirmam que, apesar de os professores usarem as novas tecnologias em algumas práticas, a escola continua tendo como alicerce textos lineares, fontes estáticas de informação e conhecimento e programas conteudistas, deixando de lado os novos saberes e as novas ferramentas de mediação tecnológica.

Do mesmo modo, Ferraz (2014, p. 55) acredita que “o uso das novas tecnologias na escola está, em muitos contextos, ligado às práticas instrumentais, ou seja, no sentido de técnica e aplicação” o que pode dificultar que as NTIC sejam percebidas como práticas sociais. Podemos perceber o uso meramente instrumental das NTIC quando o professor, ao invés de usar o quadro-branco, projeta uma apresentação de slides no quadro, ou ao invés de pedir que os alunos leiam o livro impresso, o façam pelo computador. Houve apenas a mudança das ferramentas tecnológicas, porém não houve mudança das práticas: vinho velho em odres novos, metáfora usada por

Lankshear e Knobel (2007a). Se a tecnologia for usada apenas de forma instrumental, não levando em consideração seus aspectos sociais e culturais, o ensino não se torna significativo para o aluno no contexto atual.

Por conseguinte, uma educação apropriada para o contexto tecnológico de hoje deve visar a proficiência do aluno nas "dimensões operacionais, culturais e críticas dos letramentos e da tecnologia", isso inclui, compreender as relações entre as práticas sociais, tecnologia e aprendizagem e como elas são afetadas pelas mudanças na sociedade de forma geral (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000, p. xvii). Segundo os autores, proponentes dos estudos dos Novos Letramentos, o aspecto operacional está relacionado com as habilidades técnicas para usar determinada tecnologia como ferramenta em variados contextos. O aspecto cultural abrange a capacidade de saber e entender o que determinada prática significa em determinado contexto. A dimensão crítica está voltada para a conscientização de que toda prática social é construída socialmente e representa os valores e cosmovisões de determinado grupo, por isso, todo indivíduo tem o poder de ressignificar, transformar e produzir novas práticas sociais.

Do ponto de vista cultural, as práticas são ações, realizações de algo, e que carregam em si significados, ou seja, o fato de fazer algo de determinada maneira representa alguma outra coisa, não apenas o ato em si. Essa representação nunca será a mesma para todos porque as práticas e o processo de construção de sentido delas diferem de indivíduo para indivíduo e de grupo para grupo segundo suas experiências, culturas, contextos sociais, etc. (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000). Com a constante mudança das tecnologias, surgem novas práticas sociais em novos contextos que levam a mudanças culturais que precisam ser consideradas pela educação.

Em vista disso, Rojo (2012) defende que, mais importante do que usar as ferramentas digitais é partir das culturas, mídias e linguagens vivenciadas pelos alunos no seu cotidiano para então ampliar suas perspectivas e análises para as práticas e saberes de outros espaços culturais. Para a autora isso pode se dar

através da percepção de diferentes modos de construção de sentido levando a uma apropriação e logo, transformação dessas práticas. Apesar da construção de sentido sempre ter acontecido a partir de vários tipos de linguagens (imagética, escrita, corporal, entre outras), as NTIC potencializam o aspecto multimodal das práticas sociais, "nos movendo da era da 'escrita' para a era da 'autoria multimidiática'" (LEMKE, 2010, p.456). Assim, na educação dialógica da era digital, isto é, no processo coletivo de produção de conhecimento por meio do diálogo, Bohn (2013) sugere que o meio se torna mais importante do que o conteúdo e estabelece nossa maneira de pensar e agir. Isso porque, segundo Lemke (2010), os significados na autoria multimidiática são multiplicativos, ou seja, possuem um valor sinérgico maior do que a soma das mensagens representadas em seus modos isolados, construído em função da relação entre todas os significados presentes nas mídias e entre as mídias em si usadas na comunicação.

Além da multiplicidade de meios, Rojo (2012) ressalta as diversas culturas que coexistem em cada ser humano, cujas mestiçagens resultam em práticas sociais e produções culturais híbridas circuladas de forma cada vez mais ampla e veloz na sociedade digitalizada. Em contrapartida, a autora chama a atenção para o fato de que as escolas brasileiras, em sua maioria, escolhem ignorar as culturas que dialogam na sala de aula e na sociedade a favor da propagação de uma única cultura fixa e "pura". A autora sugere que para romper com esse paradigma é necessário a introdução das novas práticas, mídias e linguagens emergentes na sociedade atual acompanhadas de uma "nova ética e novas estéticas" (ROJO, 2012, p. 16). Nova ética no que se refere ao dialogismo na diversidade cultural e linguística para a construção de sentidos e novas estéticas relacionadas à constituição de diferentes critérios de valor para os mais diversos tipos de produções culturais.

Contudo, como sugerem Lankshear, Snyder e Green (2000), a integração dessas "novidades" às escolas desencadeia uma série de negociações e adaptações, uma vez que as salas de aula são ambientes complexos que precisam constantemente

se auto-organizar de acordo com as interações entre vários componentes, humanos e não-humanos. Dessa forma, ao integrar as NTIC à sala de aula, todos os outros componentes precisam se reorganizar e podem ocasionar em várias mudanças (por exemplo, nas funções e nos relacionamentos dos professores e alunos, no ambiente físico da sala) e exigências (lidar com diferentes formas de interação cultural, de expressão linguística, de cosmovisões e com problemas técnicos).

Além disso, ao estarem em contextos mais globalizados e terem a possibilidade de colaborar em práticas de várias partes do mundo, tanto alunos como professores precisam perceber que são parte de uma comunidade de aprendizagem ainda mais ampla e complexa. Pensamos que quanto mais abrangente essa comunidade, melhor preparados seus participantes precisarão estar para lidar com as negociações pois "negociações bem sucedidas de papéis nesses sistemas auto-organizados maiores demandam formas mais profundas de entendimento, conscientização e sensibilidade cultural, social e ética do que no passado" (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000, p. 113, tradução nossa).

Assim, pelo viés da dimensão crítica, Rojo (2012) sugere que por meio da interação e colaboração, intensificadas principalmente pelas NTIC, entre indivíduos híbridos, a comunicação, a informação e o conhecimento se constroem e se distribuem de forma mais democrática e descentralizada, propiciando um maior agenciamento dos mesmos. Isso porque no meio digital as habilidades de autoria e de interpretação necessárias para participar de suas práticas sociais são aprendidas através da interação, sempre ativamente, pois, segundo Lemke (2010), ao ler e entender um texto (verbal ou não-verbal), estamos construindo novos significados de forma tão ativa como se estivéssemos de fato produzindo o texto original. Assim, concordamos com Rojo (2012) ao sugerir que para os alunos se engajarem de forma ativa no meio digital, além de competência funcional nas práticas sociais e digitais, é preciso que eles se transformem em "criadores de sentidos" - tanto no escrever quanto no ler, no falar ou no ouvir, no produzir ou no ver - fazendo análises críticas e usando de formas diferentes o que foi aprendido, transformando a própria prática

social.

O sentido através da leitura no meio digital é construído pelo leitor por meio de links e hipertextos que o direcionam a vários outros textos simultaneamente e que dialogam entre si, reconstruindo o texto continuamente entre inúmeros interlocutores (BOHN, 2013). Apesar do hipertexto já existir antes da era digital - o leitor se deslocava até outros textos, bibliotecas, enciclopédias, dicionários, pensamentos -, a grande diferença dos hipertextos digitais, segundo Lévy (1999) é a rapidez com que se transita de um texto para outro e a diversidade de conexões que o leitor pode fazer devido à vasta quantidade de ferramentas e conteúdos que a internet oferece. Por outro lado, o tempo para refletir sobre essa leitura é escasso e atropelado pelo excesso de informações simultâneas, desfavorecendo a reflexão crítica (PRENSKY, 2001) no que chamamos de infobesidade⁴. Ou seja, o dilúvio de informações e estímulos no meio digital é 'engolido' ao invés de ser 'ruminado'. Muitos usuários da internet aceitam e reproduzem discursos veiculados digitalmente como verdades absolutas, faltando a criticidade, a suspensão, a desconfiança dessas verdades.

Assim, devemos nos perguntar: até que ponto a leitura digital é realmente guiada pelo próprio leitor? Ferraz (2015) aponta para a manipulação sutil através de propagandas na página mais usada para assistir e divulgar vídeos. Similarmente, chamamos atenção também para o fato de que o posicionamento dos resultados de busca está condicionado, entre outros fatores, pela venda desses espaços, conhecidos como "links patrocinados" (MOREIRA; ROMÃO, 2010). Além disso, a mídia interativa da *Web 3.0* se apresenta de forma personalizada para cada usuário de acordo com seu comportamento anterior (LEMKE, 2010). Por exemplo, ao fazer buscas por determinado produto na internet, a rede guarda essa informação e daquele momento em diante irá mostrar conteúdos (propagandas, *links*, imagens) relacionados àquele produto no navegador do usuário. Ou seja, o que aparece na tela será determinado pelas interações prévias do usuário com a rede de modo que

⁴ Termo que se refere ao excesso de informação, popularizado por Alvin Toffler em seu livro "*Future Shock*" de 1970 e anteriormente mencionado por Bertram Gross na obra "*The Managing of Organizations*" de 1964.

duas pessoas podem acessar a mesma página vendo cada um conteúdos diferentes. Portanto, cabe à educação despertar a consciência do aluno para a manipulação a que está exposto no meio digital fomentando a autonomia e a criticidade na busca por novos saberes no mundo digital para que de fato ele possa usar a informação disponível para construir seu conhecimento.

No entendimento de Lemke (2010) o modelo de educação mais apropriado para a era em que estamos vivendo e para o futuro é o que os alunos possam ser os condutores do seu próprio processo educativo, formal ou não. Para tanto, o autor propõe o "paradigma da aprendizagem interativa" (LEMKE, 2010, p. 469), onde os alunos têm acesso à informação e decidem o que aprender segundo suas necessidades e interesses, no ritmo e tempo desejado, com o auxílio de um especialista, caso seja necessário. Entretanto, o que vivenciamos é uma realidade na qual a escola impõe determinados conhecimentos a serem estudados sem a intervenção da opinião ou interesses do aluno, o que Lemke (2010, p. 469) chama de "paradigma da aprendizagem curricular".

Nesse mesmo sentido Prensky (2007) afirma que o professor, em muitos casos, continua desempenhando o papel daquele que detém o conhecimento, limitando-se a transmiti-lo aos alunos, no modelo tão recriminado por Paulo Freire (2005) de "educação bancária". O papel do professor, há muito tempo, não é esse e, no contexto digital atual, mostra-se totalmente ultrapassado. Prensky (2007) ainda afirma que as NTIC colaboram para romper com esse paradigma e com o próprio significado de educação para muitos. Segundo ele, muitos ainda enxergam a educação como sendo a transferência de informações e a habilidade de tirar boas notas, enquanto que, para a sociedade atual, a educação precisa ter como base a formação crítica do aluno. Essa educação crítica parte do conhecimento que os alunos já possuem, através de suas interações com o meio digital no qual estão inseridos, empoderando-os de forma significativa e relevante para seguir seus próprios interesses, compartilhando suas opiniões para alcançar seus objetivos. Nesse paradigma de criticidade, o professor desempenha, como proposto por

Prensky (2007), o papel coadjuvante de guia, mediador, instigador, articulador do conhecimento, questionador, compartilhador, fornecedor de feedback, coaprendiz, ao mesmo tempo em que aos alunos se tornam os protagonistas da sala de aula e assumem a responsabilidade pela sua própria aprendizagem, como alunos ativos, autônomos, pesquisadores, criadores, inovadores e colaboradores.

Similarmente, Finardi, Prebianca e Momm (2013) afirmam que o professor precisa assumir o papel de auxiliar o aluno a se movimentar de maneira crítica e ética no ciberespaço, levando os alunos a desenvolverem habilidades e práticas tanto de percepção quanto de produção de textos (não necessariamente verbais) construídos, como apontado por Rojo (2012b), por meio de diferentes modos e linguagens no meio digital. Assim, uma vez que a educação integra as NTIC, suas circunstâncias sociais são mudadas e essas mudanças são refletidas não apenas nos resultados das práticas mas também no contexto, nos valores e objetivos da prática, ou seja, como sugerido por Lankshear, Snyder e Green (2000), a própria prática em si é transformada. Da mesma forma o indivíduo que se apropria criticamente das NTIC é capaz de reinventá-las em novas práticas e novos contextos. Os autores exemplificam essa apropriação ao dizer que cada hardware, software, aplicativo, tecnologia digital foi criado para um propósito específico e ao serem usados no contexto escolar, estão sendo transformados para atender a outros propósitos e outros contextos. Teixeira e Finardi (2013, p. 82) afirmam que antes dos alunos desenvolverem essa habilidade, é necessário uma “apropriação crítica pelos agentes educacionais das propriedades intrínsecas da tecnologia digital”.

Entretanto, muitos professores não se sentem capacitados a atuar de maneira transformadora no meio digital, limitando-se a usar as novas tecnologias de forma periférica para alcançar algum objetivo pedagógico, mas apenas de forma instrumental. Os próprios professores em pré-serviço, nos estágios finais de sua formação, apesar de se admitirem aptos para usar as tecnologias como apoio pedagógico, não se veem preparados para dialogar com as novas práticas sociais suscitadas pelas tecnologias digitais em sua prática educacional e profissional

(FADINI, 2016). Concordamos com Fadini (2016) ao sugerir que essa dificuldade reflete uma das principais desafios da formação de professores e, por conseguinte, da educação: o letramento digital.

Xavier (2005) afirma que, além da alfabetização e do letramento, o letramento digital apresenta-se como primordial para o exercício da cidadania na sociedade digital. Segundo o autor, para que o letramento digital ocorra no ambiente escolar, é necessário reconhecer as mudanças necessárias nas formas de ler e escrever códigos, verbais ou não, usando intensamente as NTIC e assimilar os novos gêneros digitais. Dessa forma, esse autor acredita que o letramento digital contribui para a formação de alunos que sejam capazes de agir de forma crítica e analítica na sociedade digital, não justificado por uma demanda capitalista e hegemônica, mas por uma questão de sobrevivência.

Soares (2002) também destaca os novos gêneros textuais que surgem com as novas práticas de leitura, escrita e interação promovidas pelas NTIC. O texto na tela diferencia-se do texto no papel, principalmente pela sua quebra de linearidade, possibilitando diferentes maneiras e direções de se construir o sentido do texto através dos links característicos do hipertexto. A autora define letramento digital como sendo “um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002, p. 151).

Em meio a uma miríade de conceitos de letramento digital, Lankshear e Knobel (2008) distinguem duas vertentes. Por um lado, estão as definições conceituais que estão voltadas para as formas de comunicação com uma adequação do meio segundo o tipo de informação e o público-alvo. Por outro, apresentam-se definições voltadas para um padrão operacional para desempenhar determinadas tarefas e habilidades. Os autores, desde o ponto de vista de uma perspectiva sociocultural, sugerem o termo “letramentos digitais” uma vez que ao se tratar de práticas sociais, engloba uma pluralidade de práticas, tanto em termos de gêneros textuais quanto

em termos de construções situadas de sentidos.

Ainda sobre a diversidade de conceitos de letramento digital, Buzato (2009) critica as concepções que o veem como ferramenta para a adequação às estruturas de poder e como um meio de “aplicação da racionalidade crítica a formas organizadas e disciplinadas de conscientização e resistência”. Ele defende o letramento digital que permita o desenvolvimento da criatividade e do diálogo em grupos subalternos à medida que se apropriam das NTIC de forma autônoma, definindo-o

como redes complexas e heterogêneas que conectam letramentos (práticas sociais), textos, sujeitos, meios e habilidades que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude ou influência das TIC (BUZATO, 2009, p.22).

De forma similar, Ferraz (2014) afirma que ser letrado digitalmente engloba uma série de aspectos, entre eles: criatividade, habilidade de buscar e selecionar informações, comunicação eficaz, pensamento e avaliação crítica, compreensão cultural e social e colaboração. Essas habilidades podem ajudar o indivíduo a ser capaz de transitar entre as dimensões operacionais, culturais e críticas dos letramentos e das tecnologias para poder usar as NTIC de forma crítica.

Em vista disso, concordamos com Lankshear e Knobel (2007a), ao sugerir que a educação precisa buscar uma integração das NTIC levando em consideração os valores e as ferramentas de suas novas práticas para que o aluno possa de fato exercer sua cidadania ativa na sociedade atual. Ao invés do individualismo e da autoria centralizada, práticas que se constroem de forma colaborativa e coletiva, ao invés de fixas e estáveis, práticas inovadoras e fluidas. Contudo, a prática pedagógica, em muitos casos, continua centralizada no professor e o ensino de línguas pautado somente por práticas de letramento tradicionais de escrita e leitura, sem levar em consideração os aspectos culturais e críticos das práticas sociais e as novas formas de entender e usar a língua.

2.1.2 NTIC e o Ensino de Língua Inglesa

Desde os tempos mais remotos, a língua e a tecnologia sempre andaram juntas. A tecnologia permite a visibilidade e preservação da língua (CHUN; SMITH; KERN, 2016), como por exemplo, os desenhos hieróglifos egípcios que só foram possíveis com as tecnologias da época. De forma semelhante, a invenção da escrita permitiu a comunicação verbal entre pessoas sem a necessidade de estarem no mesmo tempo/espaço. Assim, Paiva (2016) concorda com os autores supracitados que a interação com as tecnologias disponíveis, e com outros fatores como o contexto social e as escolhas pessoais, pode determinar a forma com que a língua é usada, levando a uma transformação dela mesma. E na era digital, essa relação entre a tecnologia e a língua se torna ainda mais evidente de forma que as NTIC estão gerando mudanças consideráveis na linguagem (CHUN; SMITH; KERN, 2016; PAIVA, 2016).

A comunicação através dos meios digitais é caracterizada pela rapidez, já que o fator tempo exerce uma pressão na linguagem sendo usada. Assim, Chun, Smith e Kern (2016) e Paiva (2016) apontam que algumas estratégias começaram a ser usadas no meio digital para tornar a expressão verbal mais rápida, como, por exemplo, o uso de acrônimos ou abreviações (*blz* para *beleza*, *sqn* para *só que não*, *omg* para *oh my God*, *btw* para *by the way*, entre outros), a combinação entre letras e números (como *u2* para *you too*, *4get* para *forget*) e de símbolos, letras ou números para expressar emoções e expressões faciais, por exemplo: representar uma cara feliz com *:*), um beijo com *:** e *S2* um coração. A partir dessas tipografias para demonstrar emoções, algumas tecnologias (por exemplo, celulares e editores de textos) as transformam em *emoticons*, fazendo com que os símbolos se transformem em um desenho e mais recentemente, surgem os *emojis*, que são “gravuras produzidas com a tecnologia criada por um grupo sem fins lucrativos denominado Consórcio UNICODE” para expressar emoções em alguns aplicativos e redes sociais (PAIVA, 2016, p. 379).

O crescente uso dos emojis é uma tentativa de transmitir mais sentido de forma mais econômica em determinados contextos de interação, mas, ao mesmo tempo, fazendo emergir sentidos acrescidos de muitos outros significados, especialmente, de emoções. As imagens são sempre mais fortes e é muito mais fácil enviar um coração pulsando do que dizer para um amigo “eu te amo” (PAIVA, 2016, p.396).

É interessante notar que mesmo quando a comunicação não está sendo mediada pelas NTIC essas novas formas de expressão são usadas, ou seja, a linguagem é alterada de forma geral, tanto verbal quanto não verbalmente. É comum que as pessoas usem as abreviações da internet e os emoticons em bilhetes escritos à mão, assim como o uso dos emojis em propagandas publicitárias. Paiva (2016) também chama atenção para a maneira como a linguagem usada na internet altera o comportamento fora do meio digital dando o exemplo das *hashtags* (#). *Hashtags* fazem parte do discurso das redes sociais, principalmente *Twitter* e *Instagram*, e sua função inicial era categorizar publicações para facilitar a recuperação das informações posteriormente. Por exemplo, ao buscar *#olimpiadas2016* no *Twitter* ou *Instagram*, podemos encontrar todas as publicações que foram marcadas com essa *hashtag* nas redes sociais. Entretanto, seus usuários têm alterado a finalidade desse recurso e o tem usado, de forma criativa, para expressar um posicionamento em relação ao texto em questão, como um “meta-comentário” do conteúdo da publicação (HEYD; PUSCHMANN, 2016, p.1). Da mesma forma que os *emojis*, as *hashtags* estão presentes em discursos fora do meio digital, falado, escrito, em imagens e até com o gestos abaixo.

Imagem 1 - Gesto representando # (hashtag)



Fonte: adaptado de <https://topleftcreative.com/blog/9-effective-ways-to-fail-at-twitter/>

Paiva (2016) mostra que o significado de um *emoji*, assim como das palavras ou *hashtags*, pode variar segundo a cultura, contexto e ser ressignificado a partir da combinação entre ele, outros elementos e seus contextos. De fato, uma das características da era digital e suas novas epistemologias é a facilidade com que novos conteúdos são criados (a partir de elementos de diferentes contextos para aplicá-los a outro) e compartilhados (MONTE MÓR, 2009) dando oportunidades para que diversos discursos sejam reverberados no meio digital:

é o ressoar de “vozes” no ciberespaço. As opiniões expressas, os traços ideológicos, as crenças estão cada vez mais engendradas nas falas dos indivíduos que interagem cotidianamente em sites de relacionamento como o Facebook, o Twitter e em comentários a vídeos publicados no YouTube, através de postagens próprias, ou de replicação de conteúdos recebidos. É o jogo da adesão, ou mesmo adoção de ideias – na qual a dinâmica do “curtir” e do “compartilhar” ganha cada vez mais espaço. É uma subcultura dentro da cibercultura que cresce no ciberespaço em proporções tão aceleradas quanto a velocidade de transmissão de informações na internet (SOUZA, 2001, p. 128).

Um novo elemento da linguagem da internet que tem potencializado o desenvolvimento da autonomia e criatividade dos usuários para se comunicarem são os *memes* (SOUZA, 2001; SILVA; PUZZO, 2017). *Memes* são enunciados, acompanhados de imagens ou vídeos, espalhados rápida e massivamente pelas redes sociais, geralmente sofrendo adaptações ou remixagem por parte de alguns usuários. Um dos *memes* mais usados em 2016, segundo o site ego.globo.com, chamado de “Por que você não amadurece?” usou a imagem abaixo (tirada de uma série de TV do final dos anos 80) cujo texto foi mudado e adaptado de diferentes maneiras.

Imagem 2 - Exemplo de Meme



Fonte: <https://glo.bo/2yzFPjb>

Esses elementos discursivos são novas formas de materializar cosmovisões e valores através da interação dos elementos verbais e não verbais (SILVA; PUZZO, 2017) e por isso, não podem ser vistos como “apenas uma moda”. Da mesma forma, os GIFs (*graphical interchange formats*) não podem ser entendidos apenas como animações curtas divertidas tiradas de outras mídias (filmes, séries, programas de TV, etc), mas precisam ser analisados como representação de emoções e reações na interação com outros textos no ambiente on-line que só são possíveis através das NTIC (HIGHFIELD; LEAVER, 2016; TOLINS; SAMERMIT, 2016).

Como podemos ver, as NTIC permitem novas formas de representação e expressão pelos indivíduos a medida que eles se apropriam delas, levando a causar alterações na própria língua, tanto no seu uso, quanto na sua concepção (JARVIS, 2005). Nesse sentido, podemos dizer que as NTIC têm desafiado as formas convencionais de entender a língua, em especial a língua inglesa, uma vez que essa é considerada a língua da internet, segundo Paiva (2001). Jarvis (2005) sugere que a expansão da acessibilidade da internet tem aumentado o número de falantes do inglês apontando para o fato de que hoje o número de falantes não-nativos supera o de nativos. Com isso, os termos *inglês como língua estrangeira* e *inglês como segunda língua* têm sido revistos pois tendem a caracterizar a língua inglesa como externa, “do outro”, do nativo. Para Crystal (2003), ao ter sido atribuído um papel especial nas comunidades de todos os países, o inglês ganhou o status de língua global. Assim, ao ser promovido como língua mundial, o inglês torna-se propriedade de todos seus falantes e pode ser usado por eles, sem importar suas origens, da forma como quiserem (CRYSTAL, 2003). Assim, ao se apropriar da língua e alterá-la, sua heterogeneidade é potencializada, dando origem então a “ingleses múltiplos”, como apontado por Mattos (2015). Os meios digitais de interação permitem um intenso contato entre esses falantes, independentemente de suas localizações geográficas, e intensificam essas mudanças, enfatizando o caráter fluido e híbrido da língua e das interações através dela.

Língua franca e língua internacional são outras nomenclaturas usadas para descrever a dimensão global do inglês. Entretanto, por seus aspectos geográficos, ideológicos e comerciais, essas definições são criticadas por alguns estudiosos por acreditarem que essas nomenclaturas acabam reproduzindo relações de poder e dominação (DUBOC, 2015). Em contrapartida, Finardi (2014, p. 408) sugere que o ensino do inglês visto como língua internacional, sem falantes nativos nem cultura-alvo, pode representar para os alunos “uma ferramenta de comunicação e empoderamento para exercer uma cidadania global sem ameaçar sua identidade ou o papel de sua língua nacional ou outras línguas adicionais”. Em meio a esses embates, Leffa e Irala (2014) sugerem o termo língua adicional para uma língua que se aprende para atingir interesses próprios do falante e que é assimilada e usada pacificamente com a(s) outra(s) língua(a) falada(s) pelo indivíduo. Dessa forma, o ensino de uma língua adicional deve ser um direito de todos os indivíduos, uma vez que, segundo Leffa e Irala (2014), favorece o exercício da cidadania no mundo atual. Neste trabalho nos referimos ao inglês como uma língua adicional que pode promover a cidadania digital do indivíduo. Segundo Finardi, Prebianca e Momm (2013, p. 194)

Tanto o inglês quanto a internet são linguagens essenciais de inclusão e sobrevivência no mundo plano, globalizado e democratizado em que vivemos. Quem fala inglês e tem acesso à internet pode buscar uma infinidade de informações, tornando-se, assim, cada vez mais incluído socialmente como cidadão. O acesso à informação disponível (em sua maior parte em inglês) na internet torna o usuário autônomo no processo de uso e transformação da informação em conhecimento.

Dessa forma, o inglês facilita a apropriação, a interação e o acesso à informação e à educação no meio digital. Um exemplo disso é o levantamento feito entre mais de 2800 cursos abertos e dirigidos a um público amplo, (*Massive Open Online Courses* ou *MOOCs* na abreviação em inglês) feito por Finardi e Tyler (2015) que encontrou que 83% deles são oferecidos em inglês. Similarmente, Finardi e França (2016) relatam que apesar de o Brasil estar entre os 13 países que mais produzem artigos científicos, nossa produção acadêmica representa apenas 1% da produção científica

mundial de impacto. Eles sugerem que um dos fatores para que isso ocorra é a baixa porcentagem de trabalhos publicados em inglês, uma vez que esses índices levam em consideração somente periódicos presentes em bases de dados internacionais. Essa prevalência do inglês na veiculação de informações e conhecimentos pode ser constatada ao fazer um simples experimento. Ao redigir a palavra “educação” em um buscador⁵, encontram-se em torno de 187.000.000 resultados. Ao trocar o idioma da palavra buscada para o inglês usando “*education*”, o número de resultados sobe para 2.450.000.000 resultados, um número treze vezes maior.

Nesse contexto, podemos perceber a importância do valor instrumental do inglês para a participação em práticas sociais no meio digital. A competência linguística permite o acesso à informação *on-line*, e vinculado ao caráter formador da língua adicional pode levar a uma inserção crítica no meio digital. Ou seja, ao se comunicar na língua inglesa, recebendo e produzindo informações, o indivíduo precisa desenvolver também a habilidade de entender o outro e vê-lo inserido em um contexto e cultura diferente da sua para negociar sua identidade tanto local quanto global. Para isso, o ensino crítico do inglês é primordial (FINARDI; PORCINO, 2015), especialmente no “dilúvio” de informações e conexões presentes na sociedade digital. Ao serem capazes de entender as representações, ideologias e valores por trás dos discursos veiculados na internet, em sua maioria em inglês, e se posicionar diante deles, as pessoas podem resistir a elas e afirmar suas identidades locais no cenário global (PORCINO; FINARDI, 2013). No mesmo sentido, Monte Mór (2009) sugere ir além dos aspectos pedagógicos para considerar filosoficamente o ensino de línguas, ao buscar o desenvolvimento de uma percepção crítica da sociedade que possibilite aos membros dessa sociedade escolher e decidir. Para isso a autora afirma que é necessário o compromisso de ver o ensino de línguas como educação.

Para Lankshear, Snyder e Green (2000), uma educação linguística representa um

⁵ Busca realizada no *Google* em 17/10/2016.

ensino holístico que busca "contextualizar a capacidade técnica, levando em consideração os aspectos culturais, históricos e de poder" (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000, p. 31). Assim, da mesma forma que o ensino de inglês pode ir além de seu aspecto instrumental, o uso das NTIC na educação como um todo e no ensino de inglês também pode e deve ir além de sua função instrumental. Para tanto, os autores sugerem uma abordagem 3D para a integração das NTIC no ensino de línguas levando em consideração suas dimensões operacional (voltada para o funcionamento do sistema linguístico e tecnológico), cultural (considera os contextos, formas e propósitos da prática social em questão) e crítica (transformação das práticas pelos professores e alunos).

Em vista disso, podemos dizer que as NTIC oferecem ambientes e ferramentas favoráveis à aprendizagem do inglês, porém devem ser usadas visando a formação crítica do cidadão, ou seja, seu uso técnico (instrumental) ou lúdico (entretenimento), segundo Arruda (2013), não deve ser o objetivo em si. Paiva (2001) destaca o aspecto colaborativo das interações eletrônicas através de chats e e-mails que permitem a testagem de hipóteses e as negociações de sentidos necessárias para a aprendizagem do inglês. Além disso, segundo a autora (PAIVA, 2001, p. 106,107)

a Web é um ambiente para se aprender inglês de forma comunicativa, pois oferece oportunidades para o aprendiz usar a língua para propósitos comunicativos [...] e também oferece oportunidades para o aprendiz aprender a língua através do uso da língua [...].

São várias as potencialidades tanto dos ambientes quanto das ferramentas de ensino-aprendizagem de inglês disponibilizadas pelas NTIC, entre elas estão ambientes virtuais de aprendizagem como o *Moodle* e cursos on-line como o *My English Online*⁶ (por exemplo FINARDI *et al.* 2014b; FINARDI; PREBIANCA; SCHMITT, 2016; PREBIANCA; DOS SANTOS JUNIOR; FINARDI, 2014), *MOOCs* (FINARDI; TYLER, 2015, TYLER, 2016), *Edmodo*, *Socrative*, *Blendspaces* (FADINI; FINARDI, 2015a), *VoiceThread*, *Diigo*, *Podcast*, *Videocast*, *Padlet*, *Pixton* (FADINI;

⁶ Curso on-line de inglês do Programa Idiomas sem Fronteiras, promovido pelo Ministério da Educação (MEC) para alunos de graduação e pós-graduação de instituições de ensino superior brasileiras.

FINARDI, 2015b), e inclusive o uso de redes sociais, como *Facebook* (FINARDI *et al.*, 2013; FINARDI; PIMENTEL, 2013; FINARDI; PORCINO, 2016; FINARDI; VERONEZ, 2013), e aplicativos nos celulares, por exemplo o *Duolingo* (FINARDI; LEÃO; AMORIM, 2016) e *Memrise* (FARIA; LAGO; DIAS, 2016). Essas são apenas algumas das diversas alternativas digitais que podem ser incorporadas ao ensino-aprendizado de inglês.

Contudo, essas ferramentas das NTIC só tornarão o ensino significativo se o foco estiver na prática social para a qual a língua inglesa e a tecnologia estão sendo usadas e não nelas em si. Para tanto, as salas de aula devem procurar se assemelhar o máximo possível com a realidade dos alunos ao possibilitar seu engajamento na produção para propósitos reais e não de *faz-de-conta*.

A tarefa é encontrar maneiras de encorajar e ajudar os alunos a se tornarem participantes em comunidade de prática social, para que possam aprender a fazer parte daquela prática - isto é, se tornarem membros proficientes do grupo que se engaja naquela prática (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000, p. 139).

Para os autores, a proficiência só acontece de verdade quando o indivíduo é capaz de contribuir para a transformação das práticas sociais e o ensino de línguas precisa preparar o aluno para essa cidadania ativa. Assim, o ensino de inglês deve abordar as mudanças trazidas pelas NTIC nas práticas de letramento, permitindo que os alunos desenvolvam não apenas suas habilidades instrumentais e linguísticas, mas também sua capacidade de interagir de forma crítica e reflexiva no meio digital. Dessa maneira, acredita-se que o professor de inglês tem papel fundamental para promover esse tipo de educação linguística, entendendo as NTIC e a língua como práticas sociais e não apenas como ferramentas. Por conseguinte, esta pesquisa parte do pressuposto de que os professores de inglês em pré-serviço possuem, potencialmente, as habilidades linguísticas na língua inglesa para exercer suas funções mas que o domínio da língua inglesa não é suficiente para interagir no meio digital. É necessário usar esse conhecimento na prática de formação de cidadãos para a sociedade atual.

2.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS E AS NTIC

As mudanças que estão ocorrendo na sociedade, nas epistemologias, na educação e, particularmente, no ensino de língua inglesa, devem ser discutidas no contexto de formação inicial de professores. Vários estudiosos discorrem sobre a necessidade de garantir uma formação reflexiva e crítica de professores (por exemplo, ARRUDA; GIMENEZ, 2004; DUBOC, 2015; GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004; MACIEL, 2013; MATTOS, 2015). Entretanto, ambos os termos apresentam diversas definições, e, como apontado por Gimenez, Arruda e Luvuzari (2004), suas formas de implementação podem apresentar diversas formas e propósitos. Acreditamos que o tipo de reflexão e crítica que se faz necessário no contexto atual é a que analisa, moral e eticamente, o contexto em que o professor, a escola, os alunos e a comunidade estão envolvidos e procura, através de ações, provocar mudanças na sociedade, corroborando Arruda e Gimenez (2004).

Pensamos que os discursos encontrados nas escolas, na sociedade e, muitas vezes na própria universidade, por vezes consideram o professor de inglês como um instrutor ao invés de educador (FINARDI; PREBIANCA, 2016). Essa representação é evidenciada na baixa quantidade de horas dedicada ao ensino de língua estrangeira no ensino regular, na desvalorização do tempo de aula (muitas vezes usado para ensaios, reuniões, etc.), na contratação de falantes do idioma para dar aulas ao invés do licenciado (como ocorre em muitos cursos livres) e na diminuição das matrículas nos cursos de licenciatura (IALAGO; DURAN, 2008). Conseqüentemente, essas representações e cenários influenciam a formação identitária do professor que acaba, muitas vezes, vendo o ensino de inglês como instrumental e a si mesmo como “apenas” um instrutor.

Assim, para que os professores tenham uma prática reflexiva-crítica, eles precisam desconstruir esse discurso do senso-comum e perceber a dimensão política de suas práticas, como sugerido por MATEUS *et al.* (2002). Da mesma forma, Finardi e Prebianca (2016) apontam que o processo de construção identitária do aluno futuro-

professor não começa no curso de formação inicial, porém em suas visões sobre a educação, a língua inglesa e o papel do professor construídas em sua vivência. Por esse motivo, concordamos com as autoras ao afirmar que é fundamental que os espaços de formação inicial (e continuada) favoreçam a (re)(des)construção de crenças, discursos e representações para a educação crítica e reflexiva de professores de inglês.

Como, então, promover uma formação que tenha como foco a reflexão crítica? A partir de suas pesquisas sobre a formação de professores de inglês no Brasil, Lalago e Duran (2008, p.67) sugerem que

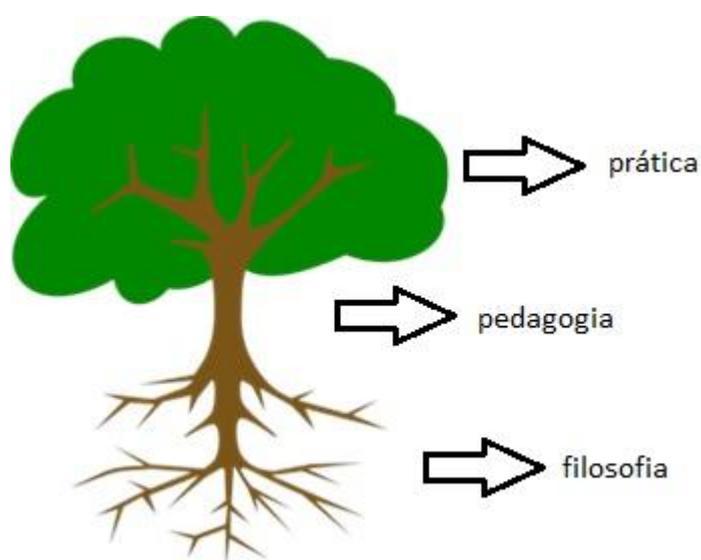
a formação de professores de línguas prioriza discussões sobre o que fazer em sala de aula, não havendo muito espaço para a discussão sobre o porquê se trabalha de uma determinada maneira e não de outra, ou por que se ensina uma língua estrangeira moderna e não outra. O espaço de formação em serviço é praticamente inexistente e quando existe é geralmente usado de forma utilitária, não havendo formação crítica. Esta prática denota uma visão do professor como um executor, um aplicador do método, afastado das grandes decisões pedagógicas e denota também uma visão da língua inglesa como instrumento de aprimoramento técnico e profissional e não como um meio para ampliar a formação cultural dos cidadãos.

Merlo e Ferraz (2016) acreditam que o espaço para o aprimoramento linguístico e metodológico do professor de inglês precisa estar presente em sua formação inicial. Contudo, enfatizam a necessidade de oportunidades para que os próprios professores em pré-serviço desenvolvam sua criticidade para que contribuam de fato para uma educação linguística significativa por meio do ensino do inglês na era digital. Diante disso, os autores sugerem que a formação docente incorpore práticas de letramento crítico que permitam “que o professor conheça melhor não só seu objeto de estudo e a situação comunicativa envolvida, mas também [...] uma maior reflexão sobre seus alunos e sua bagagem cultural” (MERLO; FERRAZ, 2016, p. 274).

Similarmente, Monte Mór (2009) também sugere ir além da superficialidade da prática pedagógica. Para a autora, uma prática tecnicista, instrumental, centrada em

métodos tem objetivos reproducionistas e desfavorece um ensino crítico. Isso acontece mesmo que involuntariamente porque toda prática é a extensão de uma pedagogia que, por sua vez, tem como base uma filosofia, uma forma de entender a educação. Portanto, tendo como referência a ilustração da árvore de Saviani representada abaixo, a autora sugere uma relação dialética entre filosofia da educação, pedagogia e prática para problematizar os resultados da adoção de certas metodologias na formação de professores e, assim, repensá-la (MONTE MÓR, 2009).

Diagrama 1 – Ilustração de Saviani da Árvore da Educação



Fonte: adaptado de https://pixabay.com/p-304706/?no_redirect e Monte Mór (2009, p. 9)

Dessa forma, para uma educação crítica de professores de inglês é preciso rever e desconstruir a prática docente nos cursos de formação inicial de forma a (re)pensar suas bases filosóficas e pedagógicas uma vez que a tendência é que o professor repita na sua prática o que observou, como aluno, na postura de seus professores formadores (MOREIRA, 2015) e não tanto no que ouviu. No mesmo sentido, Finardi e Prebianca (2016) mencionam que os modelos pedagógicos aos quais os alunos são expostos no curso de formação inicial, são reflexos das representações e ideologias dos professores formadores e afetam a forma como os futuros

professores se veem. Adicionalmente, as autoras afirmam que o conhecimento teórico adquirido pelo professor em formação só é validado na prática (seja como aluno ou como professor), a qual, por sua vez, gera novas reflexões e novos saberes.

Dessa forma, a compreensão de que somos seres inacabados (FREIRE, 2005), em processo de (re)(des)construção é fundamental para que o professor tenha uma postura crítica-reflexiva constante. Arruda (2013) menciona que essa incompletude é ainda mais acentuada num meio em que os conhecimentos e as verdades são tão transitórios que novas tecnologias ou discursos emergem tão rapidamente quanto desaparecem. Concomitantemente, o autor aponta que essa fluidez e alta velocidade de renovação no meio digital representa um dos grandes desafios para a integração das NTIC à prática docente. Segundo ele, a escola representa um “espaço de resistência simplista que opera mais no âmbito de se opor ao técnico do que compreender a cultura oriunda das tecnologias” (ARRUDA, 2013, p.236) não se identificando com a sociedade atual e, conseqüentemente, afastando-se da formação crítica dos alunos. Apesar de iniciativas por parte de programas do governo em “equipar” os alunos e professores com computadores e *tablets* e da indicação dos documentos oficiais para a necessidade do domínio tecnológico por parte dos professores, os espaços de capacitação dos professores para as novas tecnologias se dão principalmente na formação continuada e não se fazem presentes, na maioria dos casos, nos cursos de formação inicial, como indicado por Arruda (2013) e Teixeira e Finardi (2013).

Por outro lado, segundo Paiva, Martins e Braga (2013) o ensino de inglês e a formação de professores sempre estiveram “anteados” com as inovações tecnológicas, porém, entendemos que essa relação se dá maiormente com sua instrumentalidade, contribuindo para o uso de métodos repetitivos ou de simulações. Entretanto os autores apontam que ao buscar integrar as NTIC como mediadores das atividades, a compreensão da linguagem como agência é potencializado. “Ela medeia o pensamento e as práticas sociais, induz à reflexão, constrói redes

cognitivas, cria e resolve conflitos. A língua serve para persuadir, dar instruções, informar e para aprender, além de inúmeras outras funções” (PAIVA; MARTINS; BRAGA, 2013, p. 206). Conseqüentemente, o uso das NTIC precisa ultrapassar os limites instrumentais das “novas formas de ensinar língua” para “novas formas de pensar língua” fomentadas pela era digital.

Nesse mesmo sentido, Arruda (2013) considera que ao apenas incluir disciplinas de capacitação para as novas tecnologias no currículo da formação inicial de professores estaremos nos restringindo ao aspecto instrumental das NTIC. Para ir além, o autor sugere promover reflexão crítica e discussão sobre as velhas e novas tecnologias e sua relação com a formação docente na sociedade digital. Concomitantemente, Paiva (2013) acrescenta que os professores em pré-serviço não devem apenas refletir e discutir sobre a integração das novas tecnologias, mas precisam vê-la em prática na educação. Pensamos que essa integração precisa ocorrer na instrumentalidade mas também na epistemologia digital presentes na prática dos próprios professores formadores.

Assim, os cursos de formação docente não podem ignorar as novas exigências da sociedade digital multicultural e multimodal para a prática docente. Diante disso, Duboc e Ferraz (2011) propõe a implementação de novas práticas na formação de professores de inglês que visem, através do letramento crítico, expandir as perspectivas dos professores em pré-serviço para além dos limites locais. Além disso, os autores apontam a relevância do engajamento dos professores em pré-serviço em atividades de construção de sentidos de forma colaborativa e descentralizada que refletem os novos valores que emergem com as NTIC.

Do mesmo modo, os professores em pré-serviço precisam aprender a ver e lidar, de forma crítica, com as tecnologias digitais e seu potencial educativo. O uso crítico das NTIC implica a seleção e incorporação de ferramentas e valores das tecnologias digitais ao ensino, de forma a promover na sala de aula práticas interessantes e significativas, de acordo com as novas formas de comunicação e interação da

sociedade digital. Para tanto, Arruda (2013) propõe mudanças profundas nos cursos de formação inicial para incorporar as NTIC não apenas como mediadoras, mas também como objetos de discussão em todas suas dimensões, inclusive política, com vistas a promover a criticidade dos professores em pré-serviço. Além disso, ele sugere que a formação docente atual não seja estática, mas flua entre aulas expositivas, espaços colaborativos, uso de mídias, incentivo à autonomia, criticidade e interações digitais:

Pressupõe-se, portanto, incorporar novas dimensões de tempo, espaço e diálogos no ambiente escolar e reconhecer que todas as ações educativas precisam ser mediadas pelos suportes comunicacionais característicos da sociedade contemporânea, já que eles se configuram como estruturantes simbólicos da vida humana (ARRUDA, 2013, p.238).

Paiva (2013) sugere que todos os professores deveriam ter o domínio das ferramentas úteis para empoderar seus alunos para interagir na sociedade digital. A autora afirma ainda que essa capacitação precisa ocorrer desde a formação inicial até a continuada, seja formal ou informalmente, de maneira autônoma ou não. Não é suficiente apenas algumas ações isoladas de parte de alguns professores. É preciso que seja uma prática que se difunda por todos os agentes educacionais. Para isso, ela propõe algumas medidas a serem considerados na formação docente: incorporação das NTIC pelos professores formadores; criação de disciplinas que usem e discutam as NTIC; prática pedagógica com o uso das NTIC no ensino básico.

Em suas pesquisas, Monte Mór (2012) encontrou evidências de que, apesar dos universitários investigados estarem inseridos no contexto digital, a maneira como eles construíram sentidos em determinada atividade no curso universitário não refletiu a epistemologia digital, mas sim uma interpretação linear e segmentada, seguindo convenções pré-estabelecidas. Isso mostra a forma conteudista e linear com que os cursos superiores trabalham em uma epistemologia tradicional que é não-crítica e monomodal. Assim, os professores em pré-serviço, quando formados, tendem a reproduzir o mesmo tipo de ensino ao qual foram expostos durante sua

formação.

A partir de uma pesquisa realizada em um curso de formação inicial de professores de inglês em uma Universidade Federal, Fadini (2016) menciona também que apesar dos currículos e dos professores formadores do curso investigado oferecerem espaços de discussão sobre as NTIC, os professores em formação não estão seguros quanto a terem recebido a capacitação que esperavam para o uso dessas tecnologias na sala de aula. Nesse sentido, a autora destaca que existe, por parte da maioria dos professores em pré-serviço que participaram da pesquisa, uma disposição para o uso da tecnologia em sua prática apesar de não se considerarem preparados para uma incorporação crítica das NTIC e nem para lidar com a barreira da falta de infraestrutura nas escolas para permitir essa integração. A mesma dificuldade de infraestrutura é percebida nas universidades pelos professores formadores participantes da pesquisa como um fator limitante para a incorporação das NTIC.

Pensamos que a falta de capacitação e exemplo (vide PAIVA, 2013) possa estar relacionada à falta de incorporação crítica dessas novas tecnologias e essas duas carências, quais sejam, a falta de acesso às tecnologias e a falta de capacitação docente para seu uso, afetam não só a formação, mas também a prática docente. Com isso, os professores formados, apesar de, em sua maioria familiarizados com as novas tecnologias, não são capazes de utilizá-las para interesses pedagógicos em seu aspecto crítico. Em outras palavras, a falta de integração digital à educação de professores contribui para uma deficiência no letramento digital dos mesmos e, como consequência, de seus futuros alunos. Assim, concordamos com Fadini (2016) ao sugerirmos o uso de abordagens híbridas como alternativa para a incorporação crítica das NTIC na formação inicial do professor de inglês com vistas a possibilitar nos professores em pré-serviço experiências, reflexões e discussões sobre essa integração.

2.3 ABORDAGEM HÍBRIDA

O termo híbrido já é usado há muito tempo para caracterizar algo que é composto por elementos de diferentes origens em várias áreas do conhecimento (biologia, linguística, automobilístico, entre outras). Recentemente essa palavra tem estado presente nas Ciências Humanas, principalmente no tocante às misturas que surgem dos encontros entre línguas, culturas, identidades e discursos. Especificamente na área do ensino, o hibridismo consiste na combinação entre diferentes elementos no processo de aprendizagem, sendo esses de diversas naturezas, como, por exemplo, a combinação entre duas ou mais áreas de conhecimento, metodologias, processos de ensino formais e informais, currículo fixo e personalizado, educação aberta e em rede, profissionais e alunos em diferentes espaços e tempo, como indicado por Silveira (2015) e Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015).

Na educação, mesmo antes do termo ter sido adotado, a combinação entre diferentes metodologias, abordagens, estratégias e tipos de instrução já existia. Nas escolas, não é novidade a alternância entre aulas práticas e expositivas, atividades individuais e colaborativas, instrução dada pelo professor seja por meio de tecnologias (livros ou vídeos), atividades específicas e/ou interdisciplinares, etc. Entretanto, pesquisas mostram que com o surgimento das NTIC, o hibridismo entre as tecnologias digitais e a educação tem ganhado novas dimensões e se estabelecido como uma das fortes tendências atuais em vários países (JOHNSON *et al.*, 2015).

Matheos, Daniel e McCalla (2012) lembram que o termo *blended learning* (“aprendizagem híbrida” em português) foi introduzido primeiramente no mundo corporativo após pesquisadores perceberem que, quando combinado com a interação pessoal, o ensino por meio da tecnologia permitia uma melhor aprendizagem, tanto do conteúdo quanto das habilidades. De forma similar, pesquisas sugerem que, na educação, tanto o ensino presencial quanto o ensino on-line têm mostrado um aprimoramento dos resultados de aprendizagem ao inserirem

o novo componente, como proposto pelo *blended learning* (MATHEOS; DANIEL; MCCALLA, 2012; WONG; TATNALL; BURGESS, 2014). Essa nova tendência tem ganhado adeptos principalmente na educação universitária através da combinação entre abordagens de ensino presencial tradicional (*face-to-face*) e de ensino on-line. Assim, nesta pesquisa, desenvolvida em contexto universitário, usamos o termo “abordagem híbrida” como sendo a combinação entre o ensino presencial e on-line, como em Graham (2006), como forma de integrar as NTIC à educação partindo da formação de professores.

De fato, a abordagem híbrida tem se tornado popular devido a sua promessa de aprimorar a aprendizagem através das NTIC de forma econômica (vide MATHEOS; DANIEL; MCCALLA, 2012; GRAHAM; WOODFIELD; HARRISON, 2013). Entretanto, essa representa apenas uma das vantagens da abordagem híbrida e entendemos que adotar essa abordagem simplesmente pelo seu custo-benefício é ignorar as outras possibilidades que ela apresenta, principalmente em relação à sua contribuição para uma mudança de paradigma na educação ao permitir que o aluno possa conduzir sua aprendizagem segundo suas preferências pessoais e necessidades (MATHEOS; DANIEL; MCCALLA, 2012) com certa autonomia sobre seu tempo e ritmo de aprendizagem (JOHNSON *et al.*, 2015). Desse modo, para transferir a abordagem do contexto empresarial para o educacional, é essencial, como sugerido por Matheos, Daniel e McCalla (2012), fundamentá-la nas teorias de aprendizagem centralizando no processo educativo e no aluno, e não no professor, nas tecnologias ou na abordagem em si.

Segundo Graham (2006), uma abordagem híbrida bem-sucedida no contexto educacional apresenta três vantagens principais e gerais: 1) ela é uma aprendizagem mais ativa e colaborativa; 2) representa uma ampliação do acesso à educação ao oferecer um equilíbrio entre flexibilidade (na escolha de quando e onde estudar) e interação humana; 3) é mais lucrativa para a instituição devido ao acesso mais amplo (significa uma audiência maior) e mais econômica com a diminuição das horas presenciais com a inclusão do ambiente on-line. Similarmente, Matheos,

Daniel e McCalla (2012) mencionam algumas vantagens que a abordagem híbrida pode oferecer para os alunos, quais sejam: maior flexibilidade na distribuição de materiais; acesso mais amplo e rápido à aprendizagem, interação e auxílio entre colegas e professores com menos limitações de tempo e espaço físico; interação social presencial com aprendizagem independente e personalizada on-line.

Ainda, Graham, Allen e Ure (2005) apontam que, com a abordagem híbrida, a aprendizagem se torna mais confortável, eficaz e pode contribuir para o embaçamento das fronteiras entre o ensino presencial e on-line. Anteriormente, esses dois ambientes sempre foram considerados separadamente por usarem métodos diferentes e se direcionarem a públicos diferentes. O ensino presencial se caracteriza por ter o professor como guia e a interação sincrônica entre os participantes. No ensino on-line, o próprio aluno determina seu ritmo de aprendizagem e sua interação com os materiais, antigamente de forma assíncrona. Contudo, com as inovações das tecnologias digitais, as possibilidades de aprendizagem e interação no ambiente on-line têm se aproximado das realizadas presencialmente, principalmente em relação ao tempo de resposta e às formas de interação (GRAHAM, 2006).

Entendemos que os resultados que a abordagem híbrida pode ter na educação depende em grande parte do seu objetivo. Para Matheos, Daniel e McCalla (2012, p. 65, tradução nossa), o objetivo principal da abordagem deve ser “oferecer uma ampla variedade de recursos e experiências de aprendizagem, junto com apoio tecnológico e humano apropriado de acordo com as necessidades de aprendizagem dos alunos”. Portanto, os autores defendem que conhecer os alunos, suas necessidades, preferências e objetivos é primordial para a elaboração da abordagem híbrida. Por outro lado, Graham (2006) apresenta três tipos de hibridação segundo seus objetivos. Em uma primeira categoria, mais superficial, o objetivo principal é apresentar uma modalidade diferente para aprender o mesmo, dando mais flexibilidade ao aluno ao possibilitar seu acesso à nova modalidade. A segunda categoria vai um pouco mais além e visa algumas mudanças na pedagogia

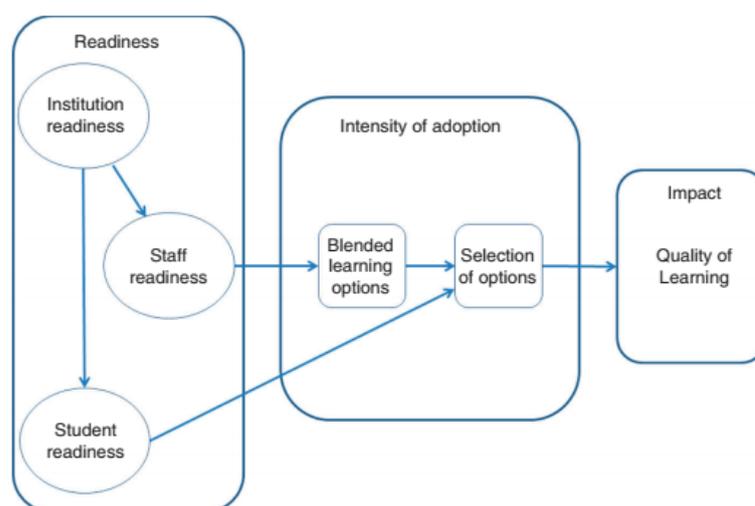
sem alterar muito a forma como a aprendizagem ocorre, por exemplo, disponibilizando materiais para mais estudo on-line a uma turma presencial. A última categoria proposta pelo autor, a de transformação, tem como objetivo principal a mudança da pedagogia, onde os alunos se tornam ativos na aprendizagem através de interações que só são possíveis através das NTIC.

Desse modo e de acordo com Graham (2006), o grau de hibridação leva em consideração o objetivo da abordagem mas também o nível de sua implementação, que pode ser da atividade, da disciplina, do curso ou da instituição. Quanto ao grau de hibridação, em alguns casos, pode haver maior uso do ensino presencial; em outros, um maior uso do ensino on-line; ou, ainda, um equilíbrio entre as duas abordagens (GRAHAM; ALLEN; URE, 2005). Wong, Tatnall e Burgess (2014, p.234) apresentam um *continuum* entre dois extremos: aula presencial sem nenhum uso de tecnologia e aulas totalmente on-line, sem nenhuma interação presencial. Para eles, os educadores devem transitar entre diferentes pontos desse *continuum* para oferecer uma experiência enriquecedora de aprendizagem híbrida durante o período letivo.

Assim, ao planejar de que forma o ensino será hibridizado, sugere-se a combinação de forma harmoniosa e constante entre o que cada um dos dois ambientes de aprendizagem - presencial e on-line - tem para oferecer de melhor (GRAHAM, 2006; GRAHAM; ALLEN; URE, 2005; MATHEOS; DANIEL; MCCALLA, 2012). Para tanto, é preciso levar em consideração os objetivos do ensino, as tecnologias disponíveis e as particularidades dos alunos. Matheos, Daniel e McCalla (2012) acreditam que ao planejar as oportunidades de aprendizagem é preciso estar atento para a diversidade de preferências e necessidades dos alunos. Para os autores, as preferências dos alunos por determinadas formas, métodos ou estratégias de aprendizagem influenciam em grande maneira como eles respondem às propostas dos professores. Assim, quanto mais variadas forem as opções de aprendizagem que os alunos tiverem para escolher, mais chances a abordagem híbrida terá de impactar positivamente a educação.

Wong, Tatnall e Burgess (2014) desenvolveram um quadro teórico para analisar a implementação da abordagem híbrida na educação levando em consideração três aspectos como podemos ver no diagrama abaixo. Quanto ao **preparo**, os autores sugerem observar de que forma a instituição, a equipe de trabalho (professores, assistentes, secretaria) e os alunos estão aptos para lidar com a abordagem. Essa preparação engloba tanto os aspectos técnicos e de infraestrutura (como a disponibilidade de recursos materiais, financeiros e humanos para a implementação) quanto aspectos culturais (aceitação, disposição e interesse pela abordagem por parte da instituição e das pessoas). A **intensidade da adoção** leva em consideração as opções de aprendizagem oferecidas e como essas foram adotadas pelos alunos. Nesse aspecto, observamos o comprometimento da instituição e dos professores em hibridizar o ensino e também o comportamento dos alunos quanto às suas preferências de aprendizagem. Por último, o **impacto da abordagem** é analisado segundo a qualidade da aprendizagem que pode ser vista no desempenho dos alunos, através das avaliações ou até do nível de satisfação do aluno com a experiência.

Diagrama 2 - Matriz de Avaliação da Abordagem Híbrida



Fonte: Wong, Tatnall e Burgess (2014, p. 239)

Pensamos que esses aspectos abordados por Wong, Tatnall e Burgess (2014)

podem ser vistos sob o viés tridimensional apresentado por Lankshear, Snyder e Green (2000) quanto à língua, à tecnologia e à aprendizagem: dimensão operacional (recursos que permitem a implementação da abordagem), cultural (aceitação da abordagem por parte das pessoas envolvidas) e crítica (uso que os envolvidos fazem das oportunidades de aprendizagem). Ao nos depararmos com essa complexidade do processo educativo e as inter-relações entre seus diferentes elementos, pensamos ser relevante mencionar alguns desafios apontados por Graham (2006) para a implementação de uma abordagem híbrida que ultrapassam as paredes da sala de aula e as telas dos computadores. Para incorporar o ensino on-line ao presencial é preciso atender a necessidade de desenvolver a autodisciplina e habilidades técnicas dos alunos para a aprendizagem on-line, de maior demanda de tempo e capacitação dos professores e de mudanças da cultura organizacional das instituições educacionais. Além disso, esforços são necessários para lidar com a brecha digital causada pelas diferenças socioeconômicas, contextualizando recursos globais on-line para as realidades locais, equilibrando inovação e elaboração da abordagem diante das novidades tecnológicas.

Não obstante, parece que ainda há uma dificuldade em enxergar um ambiente como suporte do outro e uma tendência a compartimentar o processo educativo e uma tendência a enxergar os dois ambientes como antagonistas que competem pela preferência dos alunos. Em suas pesquisas, Wong, Tatnall e Burgess (2014) observam que ao mesmo tempo em que alguns alunos demonstram muito interesse pelo ensino presencial e pouco por se engajar no ambiente on-line, em outros, o ensino on-line é preferido e a assistência às aulas presenciais é deixada em segundo plano. Segundo Matheos, Daniel e McCalla (2014), a preferência dos alunos pelo ensino majoritariamente presencial ocorre porque muitos não se sentem confortáveis com o novo paradigma da educação, potencializado pela integração das NTIC, em que os alunos assumem o controle da sua aprendizagem. Além disso, os autores apontam que a preferência dos alunos por determinado ambiente de aprendizagem também pode ser determinada pelo tipo de aprendizagem envolvida (colaborativa ou individual), suporte humano e tecnológico, conteúdo para

o qual o ensino está sendo direcionado e o nível de profundidade cognitiva do aprendizado (conhecimento, compreensão, análise, síntese, avaliação).

Sabemos que muitos são os desafios para a integração das NTIC por meio de uma abordagem híbrida, porém como mencionado anteriormente, ela pode apresentar muitos benefícios para a educação no contexto atual. Por expandir as oportunidades de interação e comunicação para além da sala de aula e otimizar o contato com a língua-alvo nas práticas sociais no meio on-line, a abordagem híbrida oferece um grande potencial para o ensino de inglês.

2.3.1 Abordagem Híbrida no Ensino de Língua Inglesa

Assim como na educação de forma geral, o ensino de inglês sempre aconteceu a partir da mistura de diferentes meios, métodos e ambientes. Portanto, a adoção do termo *blended learning* (BL) apenas representa a nova tendência de combinar o ensino presencial com o on-line. A abordagem híbrida, assim como no ensino superior, tem se tornado cada vez mais popular no ensino de línguas e é conhecida também no ensino de línguas pelo termo *blended language learning* (SHARMA; WESTBROOK, 2016). Para alguns, a BL representa a integração do *CALL* (*Computer Assisted Language Learning*) - aprendizagem de língua com o auxílio do computador, tanto on-line quanto off-line (por meio de CD-roms e outras mídias) - ao ensino presencial tradicional e ainda, a possível adição do componente do estudo individual fora da sala de aula (*self-study*) por meio de materiais como livros e CDs, não necessariamente algum tipo de tecnologia digital (TOMLINSON; WHITTAKER, 2013).

Porém, acreditamos que o componente on-line não pode ser restrito a apenas um meio (como, por exemplo, o computador), visto que as novas tecnologias estão sempre se renovando e apresentando novos meios para a aprendizagem de línguas (como é o caso dos dispositivos móveis como as antigas agendas eletrônicas, os *mp3/4 players*, os laptops e *netbooks*, celulares, *tablets* e outros que já existiram e

ainda existirão). Ao mesmo tempo, optamos pelo termo on-line para caracterizar o uso das NTIC fora do ambiente de sala de aula, uma vez que essas tecnologias incluem a internet e a têm como a principal fonte e canal de conexão entre as outras tecnologias digitais. Entretanto, gostaríamos de esclarecer que mesmo usando o termo on-line, consideramos que muitas vezes os recursos disponibilizados nesse meio podem ser usados de forma off-line pelos alunos e professores. Assim, nesta pesquisa, nos referimos a abordagem híbrida no ensino de línguas como a mistura de dois ambientes distintos porém igualmente importantes: o ambiente on-line (à distância, ou seja, fora da sala de aula) e a sala de aula presencial de inglês, como em Sharma e Westbrook (2016) combinados no nível de curso/disciplina, como é mais comumente usado nesse contexto, segundo Tomlinson e Whittaker (2013).

Richards (2015) aponta a existência, ao longo dos anos, de muitos estudos, debates e discussões sobre como o ensino presencial poderia promover a aprendizagem do inglês, através tanto da exposição à língua, quanto de oportunidades autênticas para sua prática. Segundo o autor, com as NTIC, um novo espaço tem se revelado como mais oportuno para que essa aprendizagem ocorra: o ambiente on-line, exterior à sala de aula. Para ele, algumas das dificuldades encontradas no ensino de inglês presencial são: o número excessivo de alunos, pouco tempo de aula, materiais descontextualizados, pouca proficiência dos professores na língua e currículos engessados. Devido a essas limitações, ele sugere que as oportunidades oferecidas pelas interações multimodais por meio das NTIC, tanto locais quanto globais, podem ser ainda mais significativas do que as oferecidas dentro da sala de aula. Assim, o autor sugere que o ambiente on-line seja explorado e aproveitado pelos professores de inglês para gerar mais oportunidades de interação com a língua e, por meio dela, favorecer aspectos relacionados à aprendizagem colaborativa e autônoma, à autenticidade e multimodalidade do insumo linguístico, à validade das práticas para a realidade do aluno, à capacidade de transitar entre comunidades virtuais e presenciais e à sensibilização cultural.

Apesar de Richards (2015) não usar o termo *blended learning* para sua proposta,

acreditamos que é exatamente isso que ele propõe. Entretanto, não pensamos que determinado tipo de ensino (on-line ou presencial) seja de fato melhor que outro, ou que a abordagem híbrida seja melhor que os ambientes separados. Concordamos com Sharma e Westbrook (2016) ao propor que, por mais que experiências com a abordagem híbrida tenham sido bem-sucedidas em determinados contextos e momentos, e seus resultados sejam relevantes, as pesquisas sobre a abordagem híbrida, incluindo esta, devem ser para entender suas contribuições para uma melhor aprendizagem e não para conceder a ela o status de melhor abordagem ou solução milagrosa para a educação.

Com essa perspectiva, Tomlinson e Whittaker (2013), ao analisarem vários estudos sobre o uso de abordagens híbridas no ensino de inglês, sugerem alguns princípios que devem fundamentar seu processo de desenvolvimento. Para eles, é de suma importância que se reconheça que combinar o ensino presencial e on-line de forma apropriada para transformar a pedagogia, não é tarefa fácil e leva tempo. Além disso, a partir de suas pesquisas, os autores sugerem como princípio para a implementação de uma abordagem híbrida no ensino de inglês a complementação e a fundamentação. A complementação diz respeito a como o professor e as tecnologias devem ser interdependentes, ou seja, as NTIC devem ser usadas para aprimorar o ensino presencial mas nunca devem ser vistas ou usadas como substitutas do professor ou da sala de aula. A fundamentação consiste em ver que a abordagem e suas ferramentas não podem ser o fim, mas precisam ser usadas em favor das necessidades dos alunos e do fim maior que é a educação. Diante desses princípios, Tomlinson e Whittaker (2013) propõem alguns temas, reforçados posteriormente por Sharma e Westbrook (2016), que devem ser considerados ao desenvolver uma abordagem híbrida no ensino de inglês e que serão abordadas ao longo desta seção: contexto, design do curso, papel dos alunos e professores, avaliação e implementação da abordagem.

Para Tomlinson e Whittaker (2013), o **contexto** é de suma importância e é o elemento que determina as razões e as configurações da abordagem. Por isso,

segundo os autores, é preciso conhecê-lo para identificar as motivações, possibilidades e limitações para a abordagem. Em suas pesquisas, eles encontraram como principais razões para a adoção de uma abordagem híbrida no ensino de inglês as mesmas alegadas pelo ensino superior (custo-benefício, flexibilidade no ritmo, horário e lugar de estudo, melhoras na pedagogia) acrescidas de atendimento às expectativas dos alunos e à imposição de políticas educacionais quanto à integração das NTIC. Entretanto, como mencionamos anteriormente, a abordagem é essencialmente contextual, e seus propósitos variam principalmente segundo os objetivos de cada situação.

Tomlinson e Whittaker (2013) analisaram alguns estudos sobre o uso de abordagens híbridas em três contextos particulares: cursos de inglês para propósitos específicos (*English for Specific Purposes*, por exemplo: inglês empresarial e para indústria da aviação), inglês em contextos universitários (*English for Academic Purposes*, por exemplo: cursos de leitura em inglês ou inglês instrumental) e inglês geral como língua estrangeira (*General English* ou *English as Foreign Language*, por exemplo: cursos livres de inglês e disciplinas de língua estrangeira no ensino regular).

Os autores observaram que nos contextos universitários e nas aulas de inglês geral, a abordagem se mostrou útil, como proposto por Richards (2015), para contornar algumas limitações (como de tempo de aula, número excessivo de alunos e com variados níveis de inglês) que dificultam que a aprendizagem da língua atenda de maneira satisfatória às expectativas dos professores, dos cursos e dos próprios alunos. A integração de um ambiente on-line nesse contexto permitiu um contato maior e mais frequente dos alunos com a língua e mais tempo para a realização de tarefas em grupo, estimulando a aprendizagem colaborativa. Além disso, a oferta de várias opções de aprendizagem e de feedback contínuo (tanto dos professores quanto entre os alunos) favoreceu uma personalização do ensino mais direcionada para as necessidades e interesses de cada aluno.

Já para o ensino de inglês com propósitos específicos, Tomlinson e Whittaker (2013) concluíram que, ao ser dividido entre a modalidade presencial e on-line, os alunos

tiveram a oportunidade de participar de experiências de aprendizagem mesmo com a pouca disponibilidade de tempo e locomoção para irem às aulas presenciais com frequência. Por outro lado, o componente presencial, no contexto de inglês para propósitos específicos e acadêmicos, além de servir como espaço de instrução sobre a abordagem, teve como propósito principal a familiarização e desenvolvimento do grupo como comunidade. De forma geral, os autores notaram que, para os alunos, o uso da abordagem resultou em motivação e satisfação principalmente em receber feedback constante e terem mais oportunidades de interação com e na língua alvo.

Similarmente, Silveira (2015) pesquisou o uso de uma abordagem híbrida no ensino de inglês na Escola de Formação de Marinheiros do Espírito Santo, analisando, em especial, o impacto de algumas atividades híbridas no desenvolvimento de habilidades comunicativas em língua inglesa e do letramento digital dos alunos. Seus resultados sugerem que a combinação do ensino presencial com o on-line pode contribuir para o desenvolvimento da língua-alvo e do letramento digital dos alunos, tendo impactos positivos ainda na autonomia e motivação dos mesmos. Essa pesquisa concorda com a visão de Prebianca, Cardoso e Finardi (2014, p. 50) das abordagens híbridas no ensino de língua estrangeira como sendo uma “ferramenta relevante de inclusão sociodigital” e como fomentadoras do letramento digital.

Rios e Cabrera (2008) sugerem que ao implementar uma abordagem híbrida por meio do uso da metodologia de ensino de inglês baseado em tarefas e de aprendizagem cooperativa, as oportunidades de interação em inglês são potencializadas e o desenvolvimento linguístico dos alunos é favorecido. Além disso, as autoras observam que a abordagem híbrida torna a aprendizagem mais distribuída, o que significa, em suas palavras que “as vias de *entrega do conhecimento* se organizam de tal forma que cada destreza linguística possa obter um desenvolvimento ótimo” (RIOS; CABRERA, 2008, p. 98, tradução e grifo nosso). Além disso, para elas, a abordagem “enriquece a aprendizagem e faz com que os

conteúdos se internalizem e se fortaleçam de uma maneira mais sólida” e pode ser vista como “estratégia de ensino para selecionar os canais de transmissão do conhecimento” (RIOS; CABRERA, 2008, p. 98, tradução e grifo nosso).

Podemos perceber que na concepção das autoras, a abordagem híbrida pode favorecer a aprendizagem, porém de um ponto de vista bancário da educação. Concordamos que a abordagem híbrida realmente pode facilitar uma aprendizagem distribuída, mas no sentido de construção descentralizada do conhecimento, processo no qual os alunos têm papel ativo, e não de meros receptores de conteúdo. Entretanto, observamos em algumas das pesquisas mencionadas, e em acordo com Tomlinson e Whittaker (2013), que os fatores financeiros (custos mais baixos de investimento em tecnologias e acesso a mais alunos) e pragmáticos (solucionar problemas práticos da sala de aula) parecem superar a motivação por uma transformação pedagógica e epistemológica mais congruente com a sociedade atual por meio do uso da abordagem híbrida no ensino de inglês.

Tomlinson e Whittaker (2013) destacam que, com as motivações certas, a abordagem pode favorecer a aprendizagem ativa e uma certa independização do aluno, ao assumir a responsabilidade da escolha, de maneira informada, sobre como conduzir seu processo educativo, sem depender do professor ou de determinado curso para aprender o idioma. Entendemos que essas possibilidades da abordagem híbrida contribuem para o desenvolvimento da autonomia e para o agenciamento dos alunos, favorecendo uma educação linguística através do ensino de inglês que forma cidadãos ativos na sociedade atual.

Quanto às limitações para a abordagem, elas podem variar tanto em deficiências na infraestrutura quanto à postura dos alunos ou dos professores. Tomlinson e Whittaker (2013) notaram que os estudos analisados por eles descreveram, em alguns casos, uma participação abaixo do esperado devido a resistências por parte dos alunos, principalmente em interagir com os computadores, em tornar público suas produções para receber feedback, em cumprir prazos e atender a demanda extra de estudo exigida pela abordagem. Os autores também observaram que,

quanto menos familiarizado o aluno estiver com a abordagem, mais resistência ele irá mostrar. Para lidar com isso, os autores destacam a importância de equilibrar os componentes de forma certa, ou seja, segundo as preferências dos alunos, para que eles possam ser realmente empoderados. Por exemplo, ao observar que os alunos preferem a interação na sala de aula presencial, esse ambiente deve ser o mais enfatizado, dedicando mais tempo e esforços tanto dos professores quanto dos alunos.

Outra limitação, segundo Harrington (2010), é que o ambiente on-line, por ser um lugar de maior interação escrita, pode inibir alunos que não se sentem seguros com sua escrita em inglês silenciando-os. Ela reconhece que, da mesma forma, na sala de aula presencial, caracterizada pela interação oral entre alunos e professores, existem alunos que não se sentem confortáveis em falar em inglês em frente a um grupo. Assim, a autora pensa que, mesmo dando a opção para que o aluno escolha qual ambiente se sente mais à vontade para interagir, ao escolher apenas um dos ambientes, o aluno está se auto-excluindo do outro. Para ela, mesmo sendo compostos pelas mesmas pessoas, os dois ambientes representam comunidades diferentes, e o fato dos alunos serem forçados a transitar entre elas pode representar uma interrupção na formação da identidade do aluno como estudante participante daquelas comunidades, não sendo capaz de se engajar em nenhuma delas de forma completa. Entretanto, a autora sugere que a abordagem híbrida tem mostrado muito potencial para uma aprendizagem mais flexível, acessível e significativa do inglês e o fato dela poder intimidar ao gerar esses sentimentos de insegurança, frustração e ansiedade não deve impedir os professores e as instituições de ignorar o potencial da abordagem, mas sim fazer com que estejam atentos e preparados para lidar com possíveis reações emocionais negativas nos alunos.

Nesse sentido, podemos ver que a elaboração cuidadosa do **design do curso** é fundamental para o bom aproveitamento de uma abordagem híbrida. Tomlinson e Whittaker (2013) recomendam definir como acontecerá a integração dos

componentes presencial e on-line (os objetivos pedagógicos, as metodologias, as ferramentas, o tempo, a importância, a obrigatoriedade ou não de cada componente) e oferecer o máximo de variedade possível com vistas a atender as necessidades dos alunos. Para Sharpe e Westbrook (2016), a intensificação da exposição a língua, das oportunidades autênticas para seu uso e da multimodalidade oferecidas pela abordagem híbrida contribuem para a aprendizagem do idioma. Os autores também reforçam a importância da diversidade nos modos de interatividade para abordar os mais variados estilos de aprendizagem dos alunos nos dois ambientes segundo suas características:

Existe um amplo escopo para diferentes formas de interatividade (falada, escrita, síncrona, assíncrona, por áudio, vídeo, gráfico) em um contexto de abordagem híbrida, com alunos envolvidos em exercícios on-line que deem feedback. A interatividade fora da sala de aula pode proporcionar tempo para pensar, reescrever, refletir, e assim por diante, que pode ser muito vantajoso para os alunos que acham as atividades presenciais sem tempo para refletir bem difíceis. [...] A interatividade pode ser explícita em atividades que envolvem fóruns de discussão, redação de wiki e blogs e assim por diante, ou pode ser mais sutil onde os colegas de turma convidam para comentar em atividades on-line, como sites de murais colaborativos, blogs individuais ou podcasts (SHARMA; WESTBROOK, 2016, p. 322, tradução nossa⁷)

Outro aspecto fundamental para o bom funcionamento de uma abordagem híbrida, segundo Tomlinson e Whittaker (2013) é o **papel dos alunos e dos professores**. Segundo eles, suas funções variam segundo os ambientes, as tecnologias e os objetivos da aprendizagem. Não obstante, é fato que os alunos assumem papéis mais ativos e que os professores atuam mais como facilitadores. Desse modo, o ensino on-line torna mais visível a necessidade de que, para uma educação de verdade, o aluno assuma a responsabilidade pela sua aprendizagem, muitas vezes ignorada pelo ensino presencial. Porém, Sharma e Westbrook (2016) advertem que

⁷ Original: There is wide scope for different forms of interactivity (spoken, written, synchronous, asynchronous, audio, video, graphical) in a BL context, with learners engaged in online exercises which provide feedback. Interactivity outside the classroom can allow time for thinking, rewriting, reflection and so forth that can be very beneficial to learners who find F2F activities with no thinking time quite difficult. [...] Interactivity can be explicit in activities that involve discussion forums, wiki and blog writing and so forth, or it can be more subtle where comments are invited from classmates on online activities such as pinboard sites, individual blogs or podcasts.

a maioria dos alunos não está preparada para conduzir o processo de sua aprendizagem de forma autônoma, e portanto os alunos precisam de tempo, direção e suporte para que possam, gradualmente, assumir o controle. Diante disso, os autores ressaltam a importância de que os alunos estejam motivados para que sua autonomia realmente seja fortalecida. Para eles, a melhor forma de promover a motivação intrínseca é por meio da relevância dos materiais e temas abordados para os alunos e a extrínseca é através da dependência e integração entre as atividades presenciais e on-line. Diante disso, mencionamos a visão de Leffa (2012) de que, no ensino híbrido, o foco deve estar no aluno e nas suas necessidades, na sua cultura, no seu contexto social, sendo que conhecimentos prévios devem ser priorizados para construir o conhecimento de forma coletiva.

Rios e Cabrera (2008) ressaltam que, apesar de ser conduzido pelo aluno, o professor precisa estar disponível no ensino on-line, interagindo ainda de forma mais frequente com os alunos e mediando a interação, também mais constante, entre os alunos. Do mesmo modo, Richards (2015) adverte que, mesmo fora da sala de aula, o professor precisa estar presente e assumir o papel de guia para orientar seus alunos sobre formas que podem aproveitar as oportunidades on-line para ampliar a aprendizagem que ocorre em sala de aula.

Em relação à **avaliação da abordagem**, os autores recomendam que seus aspectos (como a escolha das ferramentas, comportamentos dos alunos e dos professores, resultados no desempenho dos alunos) sejam analisados continuamente e que o desenvolvimento de um modelo de abordagem seja gradual, mesmo sendo considerado finalizado, sofra constante reformulação, uma vez que deve ser contextual. Sharma e Westbrook (2016, p. 325) sugerem três elementos essenciais para uma boa abordagem híbrida no ensino de inglês: adequação (os componentes e suas ferramentas devem ser usadas de forma apropriada, segundo seus pontos fortes e fracos segundo cada situação de aprendizagem), integração (como os componentes on-line e presencial se complementam de forma interdependente) e postura (reflete a crença dos professores e dos alunos quanto à validade da

abordagem).

De forma geral, podemos dizer que o sucesso da abordagem híbrida no ensino de inglês depende de sua contextualização. Cada contexto é diferente porque é composto por alunos diferentes, cada qual com suas particularidades em termos de interesses e necessidades, linguísticas ou outras. No contexto brasileiro de ensino de inglês, como constatado anteriormente, os documentos oficiais brasileiros preveem o uso das NTIC no ensino regular, incluindo na disciplina de língua estrangeira, porém existem algumas barreiras (principalmente a falta de recursos materiais, financeiros e humanos capacitados) para que esse uso seja feito tanto de maneira instrumental quanto crítica.

Além disso, alguns estudos (como FINARDI *et al.*, 2014a) mostram que os alunos desejam e acreditam que as tecnologias digitais podem tornar a aprendizagem do inglês mais significativa, interessante e relevante para o contexto brasileiro local e globalmente. Por esse motivo e outros, mencionados nos capítulos anteriores, e por acreditarmos que para que uma educação linguística por meio do ensino de inglês aconteça de fato, as NTIC precisam ser integradas em seus aspectos operacionais, culturais e críticos, entendemos a abordagem híbrida como uma alternativa para essa incorporação. Contudo, cabe ao professor buscar as combinações que podem de fato contribuir para que o aluno se torne o principal agente de construção do seu conhecimento (o sentido de melhora na pedagogia para nós) para o exercício de sua cidadania na sociedade atual e digital.

Para tanto, os professores precisam conhecer e buscar uma atualização constante com as possibilidades, tanto de ferramentas e métodos quanto de práticas, que existem no mundo digital e como elas se relacionam e podem vir a se relacionar com sua prática docente na sala de aula. Preparar os professores de inglês para esse novo tipo de instrução é fundamental (RICHARDS, 2015), tanto com discussões sobre a abordagem híbrida como com experimentação, e por isso iremos discorrer sobre a abordagem híbrida no contexto de formação de professores de inglês na próxima seção. Porém antes, iremos apresentar algumas sugestões, métodos e

abordagens que têm sido propostas sobre formas de promover uma aprendizagem híbrida.

Apesar de não formular um método estruturado, Richards (2015) sugere algumas ideias de como elementos da internet podem ser incorporados ao ensino de inglês presencial, tais como a participação em *chats*, jogos digitais, redes sociais, criação e compartilhamento de vídeos, entre outras. Porcino e Finardi (2016) sugerem o uso de *webquests* como possível ferramenta para uma abordagem híbrida que vise um ensino de inglês para a promoção do agenciamento, letramento digital e crítico dos alunos. Da mesma forma, Fadini e Finardi (2015b) apresentam vários recursos encontrados na internet (como *Pixton*, *Voicethread*, *Diigo* e *Padlet*) que podem ser adaptados pelo professor e incorporados ao ambiente on-line da abordagem híbrida.

Finardi e Porcino (2016) e Rabello (2015) sugerem o uso das redes sociais, amplamente adotados pela sociedade brasileira, como forma de ampliar o ambiente presencial de aprendizagem colaborativa para além da sala de aula. Para as autoras, devido ao seus atributos de interatividade, responsividade, coletividade, simplicidade e de conectividade externa, o uso do *Facebook* no ensino híbrido de inglês, além de oferecer oportunidades autênticas de comunicação extra-classe, pode contribuir para uma mudança de paradigmas, por ser um ambiente favorável a romper com a centralização, hierarquização e autoritarismo na construção do conhecimento. Entretanto, as autoras também apontam que o pouco valor pedagógico dado a essa rede social e a presença carregada de diversos elementos em sua interface representam barreiras para que o *Facebook* seja usado em abordagens híbridas. Rabello (2015, p. 758) mostra que, ao usar o *Facebook* como ambiente on-line de aprendizagem na disciplina de inglês em uma universidade,

o estudo considerou que o objetivo da criação do ambiente (expandir as interações da sala de aula presencial e permitir a utilização de diferentes linguagens e mídias) contribuiu para a construção da aprendizagem colaborativa a partir da ampliação das interações entre os alunos, o conteúdo e a professora, potencializadas pelo ambiente de rede social, demonstrados no compartilhamento de informações e conteúdos e na discussão dos mesmos maior

Diante do potencial educacional das redes sociais, em especial do *Facebook*, Finardi e Porcino (2016), sugerem que é preciso direcionar esforços para a mudança de uma mentalidade, a começar na formação de professores, para o uso do *Facebook* na educação. Várias são as sugestões e pesquisas sendo realizadas sobre a incorporação de elementos on-line em uma abordagem híbrida de ensino de línguas. Além disso, métodos e abordagens também têm sido desenvolvidos sendo que uma das mais conhecidas é a sala de aula invertida - em inglês *Flipped* ou *Inverted Classroom* -, que inverte a forma como o ensino geralmente é planejado dedicando o tempo fora da sala de aula para que o contato prévio com o conteúdo através de vídeos, apresentações de slides, *podcasts* e outros recursos on-line, deixando a sala de aula para a realização de atividades, tarefas e feedback do professor (vide FINARDI *et al.*, 2016; SHARMA; WESTBROOK, 2016). Fadini e Finardi (2015a) sugerem vários elementos da internet (como *Edmodo*, *Socrative* e *Screencast*) para professores integrarem as NTIC na sala de aula invertida. Esse formato parece atender bem aos diferentes estilos de aprendizagem, trazendo resultados positivos na motivação, autonomia, desempenho linguístico e letramento digital dos alunos, como mostrado por Silveira e Finardi (2015) e Finardi, Prebianca e Schmitt (2016).

Outra abordagem que permite hibridizar o ensino de inglês é a abordagem de ensino de conteúdos diversos por meio da língua, em inglês *Content and Language Integrated Learning* ou CLIL na abreviação, que visa, de forma transdisciplinar, integrar o ensino de uma língua adicional e o de conteúdos diversos. Nessa abordagem é possível ensinar determinado conteúdo por meio de uma língua adicional, ou vice-versa (ALENCAR, 2016). Apesar da CLIL não ter sido desenvolvida especificamente para a integração das NTIC no ensino de inglês, a combinação da CLIL com a abordagem híbrida parece ser favorável a uma aprendizagem mais flexível e significativa, tanto da língua quanto do conteúdo.

A partir desse pressuposto, Finardi (2015) sugere um modelo de abordagem híbrida chamada de CLIL Invertida que consiste na integração da sala de aula invertida com a abordagem CLIL. Essa proposta prevê que no ambiente on-line os alunos tenham

acesso a conteúdos diversos em inglês ou outra língua adicional e por meio das NTIC e, no ambiente presencial, o tempo seria dedicado a atividades e tarefas sobre o mesmo tema na língua alvo. Um dos potenciais desse formato, conforme sugerido pela autora, é a consideração pelos estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos além de potencializar o contato com e na língua alvo, contextualizada por meio do conteúdo a ser aprendido, aproveitando a quantidade de informação na rede (FINARDI, 2015). Além disso, acreditamos que, ao buscar atender aos interesses e preferências dos alunos no desenvolvimento da abordagem, tanto em relação aos temas quanto em relação às opções de atividades e ferramentas para aprendizagem, a abordagem híbrida por meio da CLIL Invertida pode ser extremamente significativa para os alunos.

Finardi, Silveira, Lima e Mendes (2016) elaboraram um plano de ensino em inglês com base na proposta de abordagem CLIL Invertida sobre o tema de sustentabilidade adaptando um curso MOOC sobre o assunto, disponível na plataforma *Coursera*. Em sua proposta, a hibridação é feita no nível do curso com atividades divididas em aulas presenciais e aprendizagem on-line no MOOC, além de outras atividades extraclases. Para tanto, os alunos devem apresentar um nível intermediário de inglês para poderem acompanhar o conteúdo a ser trabalhado durante as aulas, já que tanto as aulas presenciais quanto as on-line são maiormente na língua-alvo. A proposta pedagógica elaborada por Finardi, Silveira, Lima e Mendes (2016) representa um exemplo de como professores de inglês podem aproveitar várias ferramentas tecnológicas ao seu alcance para incluir novas práticas digitais e contribuir para uma educação mais holística por meio do ensino de inglês e de abordagens híbridas.

Por último, gostaríamos de mencionar uma das tendências mais atuais no uso de NTIC para o ensino de línguas, qual seja, o uso de dispositivos móveis, como celulares e *tablets*, por meio do aprendizado de línguas móveis, em inglês *Mobile Assisted Language Learning* ou MALL em sua abreviação (MIANGAH; NEZARAT, 2012) ou aprendizado móvel conhecido pela abreviação em inglês *m-learning*

(SHARMA; WESTBROOK, 2016). Os celulares, em especial os *smartphones*, podem apresentar vários atributos que contribuem para seu uso pedagógico, entre eles: são de uso pessoal; permitem conectividade a internet independente da hora e local; portabilidade; preços mais acessíveis (FINARDI; MENDES, 2017; GODWIN-JONES, 2011; PUKSIC; KRASNA, 2015). Com o aumento do número de pessoas com celulares é possível que o aprendizado móvel seja o futuro da abordagem híbrida conforme sugerido por Sharma e Westbrook (2016).

O uso dos celulares para a aprendizagem de línguas inclui, porém não se restringe ao uso de vários aplicativos, inclusive grátis, criados para a aprendizagem de línguas adicionais. Um deles é o *Duolingo*, que possui características de jogo e de mídia social e que tem ganhado muitos adeptos no Brasil para a aprendizagem do inglês (FINARDI; LEÃO; AMORIM, 2016). Para Leffa (2016), o aplicativo tem como objetivo real a tradução, ao usar uma outra língua para mostrar o significado de determinadas palavras e expressões em inglês (na língua alvo escolhida). Além disso, o aplicativo se restringe a atividades meramente estruturais, desconexas e descontextualizadas. Por isso, concordamos com Miangah e Nezarat (2012) que os aparelhos móveis e seus aplicativos sirvam como uma extensão da aprendizagem presencial, sendo adaptados e complementados com atividades que visem um ensino mais integrado idioma. Para tanto, sugerimos a adaptação de aplicativos destinados a aprendizagem de línguas, com possibilidade de interação por meio de aplicativos e/ou funções tais como *WhatsApp*, *Snapchat*, *Skype*, para citar apenas alguns, a fim de integrar os componentes on-line da abordagem híbrida ao ambiente presencial, ampliando-o.

Um modelo de abordagem híbrida em um contexto nunca deve ser replicado para outro e tampouco deve ser dado como acabado, porque é um processo iterativo, um ciclo contínuo que exige avaliação e reflexão constante (TOMLINSON; WHITTAKER, 2013). Como a abordagem híbrida tem mostrado resultados positivos quanto a incorporação das NTIC no ensino de inglês, pensamos que o contexto de formação docente é um espaço propício para a introdução dessa abordagem com vistas a

preparar os professores para o uso crítico das NTIC adaptando a abordagem segundo seus contextos docentes.

2.3.2 Abordagem Híbrida na Formação Inicial de Professores de Inglês

Como discutido anteriormente, os espaços de formação inicial e continuada de professores devem ser aproveitados de forma a promover reflexões, discussões e, inclusive, experiências com as NTIC e sua integração na educação. Entretanto, algumas barreiras, entre elas a falta de infraestrutura das instituições educacionais e na maioria dos cursos de formação inicial de professores (CASOTTI; FINARDI, 2016; FADINI, 2016), se interpõe para que as NTIC sejam integradas à sala de aula. Assim, acreditamos que a abordagem híbrida pode ser uma alternativa para integrar as NTIC em um contexto onde existe essa barreira de infraestrutura. Contudo, limitar as possibilidades da abordagem híbrida na formação inicial de professores a apenas contornar a falta de recursos materiais é ignorar seu valor para a mudança de paradigma pedagógico a partir de sua base: a educação de professores.

A abordagem híbrida tem se tornado um fenômeno no ensino superior e no ensino de inglês principalmente por apresentar-se como alternativa econômica para solucionar problemas do ensino tradicional presencial. Contudo, os cursos de formação inicial de professores se diferenciam dos outros cursos universitários pelo seu aspecto pedagógico e complexo, baseados em processos e não em fatos (EGBERT; HERMAN; LEE, 2015) e em habilidades específicas como a busca autônoma de atualização e aprendizagem contínua (KEENGWE; KANG, 2013). Além disso, no contexto atual, seria bom que os professores em pré-serviço aprendessem a usar abordagens centradas no aluno, desenvolvendo características importantes para o exercício de sua profissão na sociedade digital, como flexibilidade, criticidade e criatividade, proposto por Egbert, Herman e Lee (2015). Diante disso, Keengwe e Kang (2013) consideram estratégico o uso de uma abordagem híbrida na formação inicial docente.

As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (BRASIL, 2001, p. 30) estabelecem como objetivo do curso “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro”. Entretanto, observa-se no contexto de formação inicial de professores de inglês, que, mesmo com provas de competência linguística no idioma como parte do processo seletivo em alguns cursos, existe uma grande diversidade de níveis de proficiência em inglês. Muitas vezes, o ensino da língua alvo na universidade não consegue promover nos professores em pré-serviço a desenvoltura linguística esperada, ao mesmo tempo que sua formação pedagógica é considerada deficitária (MERLO; FERRAZ, 2016).

Outros estudos mostram um enfoque teórico que muitos cursos dão à formação do professor, enquanto a parte prática é minimizada (GIMENEZ; CRISTOVÃO, 2004). Entretanto, o oposto também é sinalizado por Freitas (2015) ao dizer que a formação de professores sobrevaloriza a prática, comprometendo a fundamentação teórica de seu exercício profissional. Essas disparidades podem tentar ser justificadas pela carga horária que precisa ser equilibrada entre o ensino da língua e outras habilidades e conhecimentos que precisam ser incluídos no currículo do curso, porém também podem ser causadas pelas diferenças não apenas entre cursos de formação inicial, mas entre diferentes turmas de um mesmo curso e, inclusive, entre diferentes professores formadores e em pré-serviço de uma mesma turma.

Uma das possibilidades do uso de uma abordagem híbrida é justamente lidar com essa variedade de necessidades e interesses existentes em uma sala de aula, já que por sua flexibilidade, essa abordagem pode direcionar o ensino a diferentes estilos e necessidades de aprendizagem (KHINE; LOURDUSAMY, 2003; KUPETZ; ZIEGENMEYER, 2005). Similarmente, Kocoglu, Ozek e Kesli (2011), ao pesquisarem as contribuições da abordagem híbrida ao nível de disciplina para a formação de professores de inglês, concluíram que a aprendizagem aconteceu de forma mais confortável, acessível e eficiente para os participantes. Diante disso, a

aprendizagem que tem como foco o aluno, precisa fazer uso de recursos variados para ser vista como útil e estimulante, como tende a acontecer no caso da abordagem híbrida (EGBERT; HERMAN; LEE, 2015).

Além disso, ressaltamos que a integração do ambiente on-line, ao permitir um maior contato com o inglês, pode ser usada de forma a buscar desenvolver a proficiência no idioma segundo as necessidades de cada indivíduo, como exemplificado na seção anterior. Yilmaz e Orhan (2010) conduziram uma investigação para verificar se o desempenho acadêmico e os níveis de satisfação de professores de inglês em pré-serviço eram impactados por um ensino híbrido. Seus dados sugerem que, apesar de não impactar significativamente no desempenho acadêmico, os níveis de satisfação dos acadêmicos foram consideravelmente elevados. Assim, corroborando Egbert, Herman e Lee (2015), podemos sugerir que o uso de abordagens híbridas disponibiliza para os professores em pré-serviço um ensino envolvente e significativo em que eles aprendem de forma ativa.

Ao pensar em uma abordagem híbrida para a formação inicial de professores de inglês, supõe-se que seus participantes têm uma vantagem em relação aos outros cursos de formação docente por possuírem as habilidades básicas para a comunicação em inglês, já que, segundo Finardi, Prebianca e Momm (2013) e Finardi e Tyler (2015), grande parte do conteúdo que se encontra e se produz na internet é em inglês fazendo com que os professores de inglês em pré-serviço tenham maior acesso à informação e à educação no meio digital. Entretanto, para que esse acesso possa contribuir para sua formação cidadã, é necessário que saibam lidar de forma crítica com as NTIC. Assim, a combinação entre o componente on-line e presencial da formação docente precisa ser equilibrada de maneira que, baseada no contexto, possa guiar o professor em pré-serviço a introduzir-se (tornar-se *insider*) na participação em um mundo de novas possibilidades de construção de conhecimento relacionados à educação, pedagogia, língua e, muitos outros, segundo o interesse de cada um.

Como vimos na seção anterior, a variedade é um ponto importante a ser

considerado no planejamento das opções de aprendizagem em cada ambiente. Para tanto, vários métodos e ferramentas tecnológicas podem ser combinadas para oferecer opções interessantes e relevantes para os professores em pré-serviço. Nas pesquisas observadas por Keengwe e Kang (2013), as práticas propostas na abordagem se basearam em métodos de aprendizagem colaborativa, de solução de problemas e experimentais. O componente on-line foi usado para complementar o presencial por meio de espaços virtuais de interação entre os participantes usando ferramentas como *chats*, redes sociais, *wikis* e plataformas pagas de ensino. Os autores concluíram que a interação on-line permitiu que os alunos se engajassem de forma mais ativa do que no ambiente presencial, devido ao fato de terem mais tempo para refletir e responder, melhorando suas habilidades de discussão. E que, por esse canal, os professores em pré-serviço buscaram ajuda tanto dos professores formadores quanto de seus colegas, ajudando a construir comunidades de prática.

De fato, a abordagem híbrida parece promover a criação de comunidades virtuais de aprendizagem que, por sua vez, contribuem para fortalecer o sentimento de comunidade do grupo (KEENGWEE; KANG, 2013). Quanto maior o sentimento de comunidade, mais os membros do grupo irão colaborar e compartilhar experiências uns com os outros, enriquecendo a construção coletiva do conhecimento. Assim, o ambiente presencial é potencializado, uma vez que os laços entre os professores em pré-serviço são fortalecidos e sentimentos de pertencimento podem refutar os de isolamento, aumentando a motivação.

Matzat (2013) pesquisou a importância de comunidades de aprendizagem híbridas (on-line e presencial) para o desenvolvimento profissional dos professores. Ele sugere que a integração de espaços de interação on-line e off-line é uma estratégia que pode facilitar a aprendizagem. Contudo, o autor aponta que a falta de participação ativa nas discussões on-line por parte dos professores pode comprometer essa estratégia. Segundo ele, essa falta de engajamento on-line pode acontecer devido à tendência que alguns têm de não se envolver nesse tipo de

interação, por falta de interesse em contribuir, ou a falta de confiança no grupo para se comunicar.

Algo parecido foi percebido por Arnold e Paulus (2010) ao conduzir uma pesquisa para obter uma visão holística de como a abordagem híbrida foi usada em uma disciplina do curso de formação inicial de professores de inglês para formar uma comunidade virtual de aprendizagem. A abordagem foi implementada através da combinação de tarefas presenciais com tarefas realizadas on-line em uma página de rede social. A página auxiliou como repositório de informações e arquivos compartilhados entre os participantes e através da publicação de seus trabalhos, os estudantes puderam ler e fazer reflexões com base nos trabalhos de seus colegas. Além disso, os participantes interagiram por meio do fórum e blog da turma na página de forma satisfatória. Entretanto, os autores chamam atenção para a falta de participação ativa dos professores em pré-serviço. Para lidar com isso, os autores sugerem que os participantes sejam constantemente instruídos sobre a expectativa em relação a sua participação on-line.

Nesse mesmo sentido, Keengwe e Kang (2013) apontam a importância de que, em ambos os ambientes, sejam estabelecidas regras claras em relação ao papel, a participação e a interação de cada um em uma espécie de *netquette*. Isso contribui para que as trocas que aconteçam nas interações nas comunidades virtuais (limitadas aos participantes da turma ou abertas locais ou globais) prime pelo respeito entre os indivíduos e assim, possibilite também, no caso dos professores de inglês em pré-serviço, uma expansão de perspectivas principalmente sobre a língua, a cultura, ensino de línguas, o professor de línguas, discursos sobre eles e seu poderes ideológicos.

Salomão (2011) pesquisou um curso híbrido de formação de professores de línguas que usa ferramentas de videoconferência e mensagens instantâneas para que professores de diferentes países possam interagir por meio do idioma alvo, discutindo questões relacionadas à língua e à cultura. Seu estudo mostrou que através dessas experiências, os participantes refletiram sobre algumas de suas

crenças e estereótipos sobre cultura e ensino de línguas. A autora sugere que os programas de formação inicial de professores de línguas considerem essa prática de videoconferência em uma abordagem híbrida como forma de promover uma prática reflexiva por parte dos futuros professores. Salomão (2011) acredita que na sociedade atual, os professores precisam assumir posturas críticas, no sentido de questionar a tentativa de homogeneização cultural promovida pela globalização, lidando com as diferenças entre seres humanos complexos.

De fato, no meio digital, a interação entre pessoas de diferentes contextos é intensificada e podemos vê-lo como uma grande comunidade virtual aberta de aprendizagem, principalmente devido ao compartilhamento de recursos, ideias e experiências que acontece. O termo ambiente aberto massivo tem sido usado para caracterizar espaços de interação on-line abertos a qualquer pessoa onde um grande grupo participa para compartilhar ideias, informações e recursos (RABELLO; OKADA, 2014). São muitos esses espaços entre professores de inglês e onde são disponibilizados atividades, planos de aula e ferramentas criadas por eles. Entretanto, existe um grande risco de que, ao simplesmente serem replicados, a particularidade de cada contexto no qual serão usados não sejam levados em consideração. Infelizmente, muitas vezes por falta de tempo, interesse ou conhecimentos, professores de inglês fazem exatamente isso.

Diante disso, surge uma demanda por novas competências por parte do professor a partir das novas práticas que emergem desse compartilhamento massivo on-line, que é a combinação, adaptação, contextualização e recriação dessas ideias, materiais e recursos de forma a atingir seus objetivos em seu contexto (GRUSZCZYNSKA; MERCHANT; POUNTNEY, 2013; RABELLO; OKADA, 2014). A integração das NTIC no ambiente híbrido contribui para que os alunos (professores em formação) levem sua criatividade à prática permitindo que eles desenvolvam suas capacidades tecnológicas de forma instruída (KEENGWE; KANG, 2013) compartilhando com colegas, local ou globalmente.

Muitas vezes os professores em pré-serviço não se sentem à vontade para

compartilhar suas produções e experiências (boas e ruins) on-line por falta de confiança nos que terão acesso ou por medo de feedback negativo, como sugerido por Gruszczynska, Merchant e Pountney (2013). Em uma comunidade fechada, espera-se que esses medos sejam diminuídos, uma vez que se supõe que a confiança é maior entre os participantes. Assim, o ambiente on-line de uma sala de aula presencial pode parecer uma boa oportunidade para aventurar-se no compartilhamento entre os colegas. O caráter aberto e massivo da internet diminui o controle sobre o que é publicado, arriscando o conteúdo ser copiado, alterado e reutilizado sem o consentimento (ou conhecimento) do autor original. Muitos ainda demonstram grande apego autoral, quando na verdade as novas epistemologias entendem que a autoria é sempre compartilhada, pois o sentido é criado por meio da interação e interlocução entre várias vozes e, no meio digital, isso é ainda mais potencializado. A abordagem híbrida, por mostrar-se como uma forma eficaz de integrar as novas práticas digitais à formação de professores de inglês, pode contribuir para uma mudança de postura e um engajamento nessas práticas, para capacitar os professores em pré-serviço a usarem as NTIC em todos seus aspectos tornando a educação mais relevante para os dias de hoje.

Uma das possibilidades da abordagem híbrida é fomentar uma autonomia na busca por conhecimento (TOMLINSON; WHITTAKER, 2013) sendo que algumas das características importantes a serem desenvolvidas pelos professores de inglês em pré-serviço são a autodisciplina e automotivação para buscar uma constante atualização (KENGWEE; KANG, 2013) sobre as mudanças na língua, no seu ensino, na educação, nas tecnologias e na sociedade. A integração do componente on-line, combinado com as discussões e interação presencial pode permitir aos professores em pré-serviço a familiarização e reflexões sobre as NTIC facilitando esse processo constante de renovação.

Finalmente, acreditamos que ao experimentar a abordagem híbrida em sua formação, os professores de inglês em pré-serviço podem se sentir impelidos a desenvolvê-la em suas práticas (KEENGWE; KANG, 2012) promovendo o

empoderamento de seus alunos ao permitir contato, experiências, reflexões e transformações das práticas sociais cada vez mais intrinsecamente conectadas com tecnologias digitais. Com isso, esperamos que, além de contribuir para a educação linguística por meio do ensino de inglês, os professores possam se engajar no desenvolvimento de uma abordagem híbrida que demanda uma constante análise de seus elementos e contextos (MATHEOS; DANIEL; MCCALLA, 2012), levando-os a se tornarem professores que pesquisam continuamente sua própria prática.

Diante das contribuições da abordagem híbrida para a integração das NTIC na formação inicial de professores de inglês, nos propomos nesta pesquisa, a analisar as possibilidades e limitações de sua implementação no cenário brasileiro, mais especificamente em um curso de licenciatura em Letras Inglês de uma universidade federal da região sudeste. Com esse fim e no que segue, o próximo capítulo descreverá a metodologia usada no estudo.

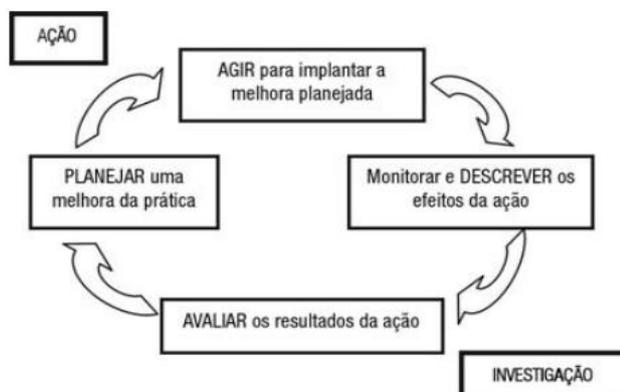
3 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como objetivo principal refletir sobre possibilidades e limitações do uso de uma abordagem híbrida na formação de professores de inglês e se caracteriza como uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005). A metodologia de pesquisa, de cunho misto, analisa dados quantitativos e qualitativos (DÖRNYEI, 2007), para responder à pergunta de pesquisa que guia este trabalho: De que maneira o uso de uma abordagem híbrida pode contribuir para a formação de professores de inglês? A pesquisadora esteve envolvida de forma cooperativa e participativa na coleta/produção de dados e na formação dos professores de inglês durante seu estágio docência, realizado na Disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de Letras Inglês da UFES, onde parte dos dados foram coletados/produzidos de forma colaborativa com o professor voluntário da disciplina (LIMA, 2017).

3.1 TIPO DE PESQUISA

Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação é um tipo de investigação-ação que, por sua vez, é um termo geral para descrever um processo que segue um ciclo para aprimorar a prática ao agir e investigar sobre ela, podendo ser representada pelo diagrama a seguir:

Diagrama 3 - Representação em quatro fases do ciclo básico da investigação-ação.



Fonte: TRIPP, 2005, p.446

No mesmo sentido, o autor define a pesquisa-ação como “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447). Algumas das características da pesquisa-ação, apontadas pelo autor, que a diferem de outros tipos de pesquisas científicas são:

- contínua: deve ser espiralmente cíclica e não ocasional ou apenas repetida;
- pró-ativa: mudanças estratégicas com base na conclusão da análise dos resultados feita a partir das evidências possíveis, mesmo que não se consiga na medida ou adequação desejável;
- problematizada: seu ponto de partida é algum tipo de problema e busca-se uma prática reflexiva;
- deliberada: decide-se sobre qual ação possivelmente contribuirá para o aperfeiçoamento da prática para intervir na mesma;
- fenomenológica: busca-se compreender os fenômenos, e não explicar teorias;
- intervencionista: pesquisa experimental em cenários sociais que não são manipulados e não segue regras de variáveis controladas.
- participativa: inclui seus participantes de forma colaborativa.

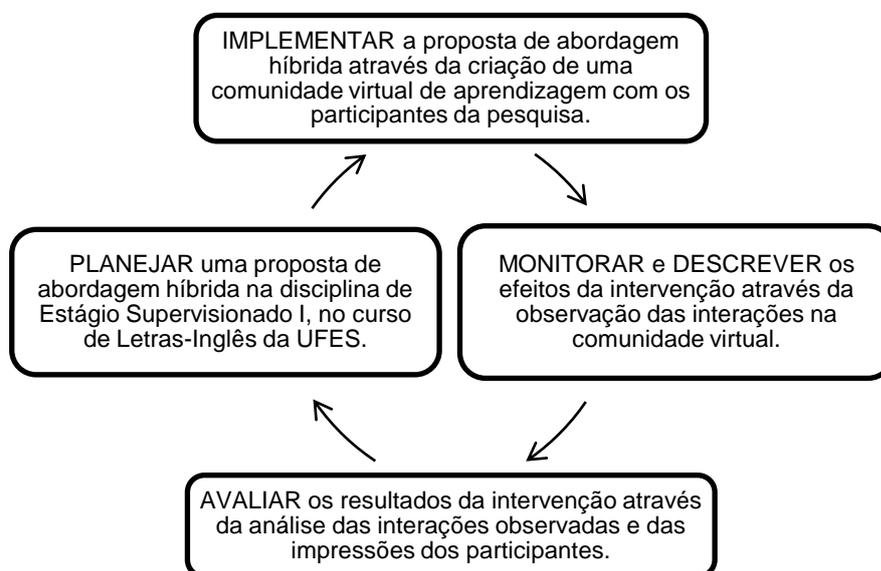
Com base nessas características, através do desenvolvimento de uma pesquisa-ação, esse trabalho busca compreender as possibilidades e limitações do uso de uma abordagem híbrida de maneira a aprimorar a prática de formação de professores de inglês. Assim, por pretender a transformação da prática, entendemos que a pesquisa e a ação devem acontecer concomitantemente em um “processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva” (FRANCO, 2005, p. 485). Desse modo, esta pesquisa procura trabalhar em uma dimensão crítica e dialética, considerando as vozes dos participantes colaboradores para a elaboração das novas ações. Portanto, em uma pesquisa-ação crítica o método e as etapas deste método são constantemente reorganizados por acontecimentos relevantes que aparecem durante o processo. Entretanto, alguns princípios são considerados na execução dessa pesquisa, sendo

eles apontados por Tripp (2005) como norteadores da pesquisa-ação:

- Reconhecimento: etapa inicial da pesquisa-ação que envolve uma análise da situação (contexto, prática e participantes).
- Iteratividade: o ciclo da pesquisa-ação é corrente e se repete tendo como ponto de partida para cada novo ciclo os resultados do ciclo anterior.
- Reflexão: deve ocorrer continuamente em todas as fases do ciclo, seja no planejamento, na implementação ou no monitoramento.

Assim, o esquema que pode representar a intenção inicial dessa pesquisa é:

Diagrama 4 - Representação do ciclo básico da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora

Durante o **planejamento** da pesquisa-ação, fizemos uma revisão bibliográfica de propostas de abordagens híbridas na formação de professores de inglês, revisamos a ementa e programa da disciplina para conhecer o contexto educacional e, através dos questionários iniciais, buscamos conhecer os alunos participantes envolvidos na pesquisa. Após analisar o que foi percebido no reconhecimento, esboçamos o plano de ensino com os temas e atividades para o ambiente on-line de forma que complementasse o plano apresentado para o ambiente presencial, o qual foi,

posteriormente, discutido com os professores participantes colaboradores dessa pesquisa, sendo eles a professora formadora responsável pela disciplina, orientadora desta pesquisa, e o professor voluntário que ficou responsável pelas aulas presenciais juntamente com a professora responsável pela disciplina.

Para a **implementação** da intervenção planejada para essa pesquisa-ação, foi escolhida a plataforma para a criação do espaço de aprendizagem on-line e os professores em pré-serviço, alunos da disciplina de Estágio e participantes da pesquisa foram convidados a colaborar com a proposta de abordagem híbrida no primeiro dia de aula presencial. Uma vez que todos já haviam aderido ao ambiente on-line, as atividades foram explicadas e publicadas on-line, com as devidas orientações de como e até quando realizá-las. O engajamento dos participantes foi observado e monitorado durante todo o curso e buscamos escutar suas impressões tanto no formato on-line quanto durante as aulas presenciais e em conversas com os professores colaboradores. O processo de preparação, implementação e avaliação das atividades foi repetido diversas vezes, a cada nova atividade que era proposta.

Próximo ao final do semestre letivo, coletamos as interações on-line e buscamos fazer um **monitoramento** ao observar a quantidade e qualidade das contribuições feitas pelos professores em pré-serviço, doravante denominados participantes. Para auxiliar nossa **avaliação**, preparamos um questionário para conhecer as impressões dos participantes e dos professores colaboradores em relação à abordagem híbrida. As respostas a esse questionário foram trianguladas com os questionários iniciais e com a descrição das interações on-line para analisar os impactos que a implementação da proposta pedagógica de abordagem híbrida teve na formação dos professores de inglês.

3.2 CONTEXTO

A pesquisa foi realizada na Disciplina de Estágio Supervisionado I do curso de Licenciatura em Letras Inglês na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). O

curso tem como objetivo capacitar professores para lecionar inglês e literaturas de língua inglesa para o Ensino Fundamental e Médio ou para atuar profissionalmente e em pesquisa relacionadas com o conhecimento linguístico e literário da língua inglesa. Oferecido desde 1973 como licenciatura única, o curso é de responsabilidade do Departamento de Línguas e Letras (DLL) que, por sua vez, faz parte do Centro de Ciências Humanas e Naturais (CCHN) da Universidade presencial. As disciplinas são oferecidas no turno matutino (para os ingressantes no primeiro semestre) e vespertino (para os ingressantes no segundo semestre). As aulas acontecem no campus do bairro de Goiabeiras, em Vitória e tem a duração mínima de quatro anos e máxima de sete. O currículo seguido pelo curso foi estabelecido em 1992, porém está passando atualmente por um processo de revisão e reformulação.

Quanto à sua estrutura, o curso possui carga horária de 3.240 horas que devem ser cumpridas entre as disciplinas obrigatórias, estágio supervisionado e atividades acadêmico-científico-culturais. Além disso, é optativo que o aluno se envolva em projetos de iniciação científica, de docência, em projetos de extensão ou até em disciplinas eletivas. As disciplinas obrigatórias são ofertadas pelos departamentos de Línguas e Letras, Filosofia, Sociologia e Psicologia e o Departamento de Linguagens, Cultura e Educação do Centro de Educação, responsável pela Disciplina de Estágio Supervisionado onde a pesquisa foi realizada.

A disciplina escolhida para realizar a pesquisa-ação foi a de Estágio Supervisionado I, que tem uma carga horária de 200 horas e que teve como docentes, além da professora formadora responsável pela disciplina, um professor mestrando voluntário e uma professora mestranda em estágio docência. Segundo a ementa do curso (ANEXO A), a disciplina de Estágio Supervisionado I se dedica à observação, vivência e análise crítica dos processos de ensino-aprendizagem no contexto da escola e do ensino Fundamental. Para tanto, são promovidas discussões e problematizações em sala de aula acerca de temas relacionados à docência e observações, assessoramentos e regências compartilhadas de aulas no ensino

regular público com vista a estabelecer um contato inicial do futuro professor com o ambiente escolar e, também, provocar reflexões críticas sobre a prática docente.

Essa disciplina é parte da grade curricular do penúltimo período (7^o período) do curso e os alunos inscritos nela já passaram, no mínimo, três anos nesse curso de formação inicial. A disciplina foi organizada em três módulos relativos à parte teórica que inclui 80 horas presenciais obrigatórias e 30 horas on-line opcionais dedicadas a discussão de textos, o planejamento de aulas e a apresentação dos planejamentos. Além disso, os alunos precisam cumprir em torno de 120 horas de prática nas escolas que inclui a observação, vivência, assessoramento e co-regência de aulas de inglês no Ensino Fundamental II de alguma escola da rede pública. O professor voluntário e a professora formadora ficaram responsáveis pelas aulas presenciais e por colaborarem com o ambiente on-line, enquanto a professora-pesquisadora-autora ficou encarregada do planejamento, implementação, avaliação e avaliação do ambiente on-line bem como da mediação e interação no ambiente on-line.

3.3 PARTICIPANTES

Esta pesquisa-ação contou com a colaboração da professora formadora, orientadora dessa pesquisa, do professor voluntário da disciplina e dos 9 alunos do 7^o período do curso de Letras Inglês na UFES, matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado I no semestre de 2016-2. Os alunos, em sua maioria do gênero feminino (6 mulheres e 3 homens), encontram-se na faixa etária entre 21 e 54 anos (com uma média de idade de 27 anos). Dos nove alunos participantes, oito possuem experiência como professores de inglês em cursos livres, quatro também com aulas particulares e um aluno tem experiência como professor de inglês no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência).

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA E PRODUÇÃO DE DADOS

3.4.1 Questionário

Um questionário (APÊNDICE A) foi elaborado para investigar o uso das NTIC na experiência acadêmica, profissional e pessoal dos alunos participantes. Para tanto, o questionário foi dividido em três blocos: bloco A, para obter informações pessoais a fim de levantar o perfil dos participantes; bloco B, sobre o uso das tecnologias digitais no cotidiano para conhecer os hábitos e habilidades dos participantes no tocante às NTIC; bloco C, sobre o uso de tecnologias no curso de Letras Inglês para conhecer a perspectiva dos alunos sobre o uso das NTIC na formação docente e identificar possíveis lacunas em relação ao letramento digital e à falta de integração de recursos tecnológicos nas formações desses professores. Para a elaboração do questionário foram considerados alguns parâmetros tecnológicos e indicadores de performance apontados por Paiva (2013) como sugeridos pela associação TESOL (*Teachers of English as Second or other Language*) para professores e incluem o domínio de algumas ferramentas tecnológicas e sua adequação à prática docente e ao uso da tecnologia para comunicar-se e colaborar entre colegas. A coleta dos dados por meio desse instrumento foi feita em colaboração com Lima (2017), porém analisados desde diferentes perspectivas e com diferentes objetivos.

3.4.2 Implementação da Proposta Pedagógica

Com base na revisão de estudos empíricos descritos anteriormente sobre o uso de abordagens híbridas na formação de professores (ARNOLD; PAULUS, 2010; KOCOGLU; OZEK; KESLI, 2011; YILMAZ; ORHAN, 2010) foi elaborado uma intervenção pedagógica com uma abordagem híbrida na disciplina, combinando o ensino presencial a um espaço de aprendizagem on-line. Para a construção da

proposta de abordagem híbrida levamos em consideração a etapa de reconhecimento onde buscamos analisar e compreender o perfil e a relação dos participantes com as NTIC, através das respostas dos questionários respondidos, assim como o contexto da disciplina pela revisão dos temas e programa para a disciplina de Estágio Supervisionado I. Como a disciplina tem como um de seus objetivos a reflexão sobre a prática docente, o uso da abordagem visou ampliar o espaço presencial de discussão ao oferecer aos professores em pré-serviço maior flexibilidade em relação ao tempo e lugar para dialogarem sobre os temas. Nossos outros objetivos com o componente on-line foram: introduzir novas práticas sociais que favoreçam o desenvolvimento do letramento digital; estabelecer um canal de comunicação alternativo entre os participantes da disciplina para oferecer suporte e apoio tecnológico e humano; apresentar a abordagem híbrida como uma experiência de aprendizagem ativa, significativa e válida para a integração das NTIC no ensino de inglês.

Após discussões e considerações dos professores participantes e responsáveis pela instrução presencial da disciplina, deu-se início à preparação para a implementação do componente on-line da abordagem híbrida através da escolha e reconhecimento do ambiente de aprendizagem on-line, apresentação da proposta para os participantes e preparo das atividades. Assim, durante a disciplina de Estágio Supervisionado I, uma série de atividades on-line foram usadas para complementar as aulas presenciais, de maneira a aproveitar o melhor de cada ambiente de aprendizagem, como sugere Graham (2006). Com base na teoria sociocultural de Vygotsky e conforme sugerem Paiva, Martins e Braga (2013), o compartilhamento de saberes, ideias e sentimentos entre sujeitos de determinado grupo estimula discussões e reflexão crítica contribuindo para a promoção de uma aprendizagem colaborativa. Dessa maneira, os autores sugerem a criação de ambientes on-line para a construção de conhecimento através da participação em discussões e negociações de significados.

Assim, foi criado um grupo na rede social *Facebook*, devido à familiaridade que os

brasileiros têm com essa rede social (FINARDI; PORCINO, 2016) e que os professores em pré-serviço também demonstraram ter seguido os questionários iniciais. Como o tempo de implementação seria curto, decidimos concentrar todas as atividades on-line nesse único ambiente. Após a apresentação da proposta de abordagem híbrida aos alunos, foi solicitado que se unissem à comunidade virtual de aprendizagem (grupo no *Facebook*) restrita aos pesquisadores, participantes e professores da disciplina. Os participantes deveriam cumprir as tarefas que foram instruídas on-line e interagir na comunidade como parte de sua avaliação na disciplina. As interações foram mediadas pela pesquisadora e eventualmente pelos professores da disciplina (a fim de relacionar o que estava sendo feito no ambiente presencial e no on-line) e os alunos foram encorajados a participar ativamente on-line durante todo o semestre.

3.4.2.1 Comunidade Virtual de Aprendizagem: Grupo no *Facebook*

O *Facebook* representa hoje o maior site de redes sociais, com 1,48 bilhão de usuários que o acessam todos os meses, entre eles, 99 milhões são brasileiros⁸. Finardi e Porcino (2016) sugerem que apesar de não ter sido criado com propósitos educacionais, o *Facebook* apresenta um grande potencial para a educação, principalmente no ensino de inglês, porque seu caráter social, interativo e comunicativo favorecem a colaboração entre seus usuários. As autoras reconhecem algumas desvantagens – excesso de informações, ambiente distrativo, páginas simples, entre outras - para o uso pedagógico do *Facebook* porém acreditam que elas podem ser contornadas pelo professor ou pelo uso de outras tecnologias combinadas ao *Facebook*.

⁸ De acordo com Ime Archibong, diretor de parcerias estratégicas do *Facebook*, em matéria realizada pelo portal de notícias G1 em 28 de janeiro de 2016. (<http://www.techtudo.com.br/noticias/noticia/2016/01/Facebook-revela-dados-do-brasil-na-cpbr9-e-WhatsApp-vira-zapzap.html>) Último acesso em 28 de outubro de 2016.

A partir de uma perspectiva sócio-interacionista Rabello (2015, p. 739) sugere que o *Facebook* é um espaço propício para a “construção colaborativa do conhecimento por meio das interações sociais, troca e compartilhamento de informações e criação coletiva”. De fato, a pesquisadora sugere seu uso na modalidade de abordagem híbrida como expansão da sala de aula presencial. Uma característica do *Facebook* destacada por Rabello (2015) é seu caráter responsivo por parte dos usuários, ou seja, toda informação veiculada pode receber algum tipo de resposta, verbal ou não verbal, através de comentários, marcações de outros usuários na postagem, compartilhamento com outros usuários e de botões com *emojis* que representam reações de interesse, amor, risada, satisfação, espanto, tristeza e ira. Entretanto, concordamos com a autora que essas respostas, ou a falta delas, podem ter diferentes significados em relação à(s) voz(es) presentes no enunciado.

Outro aspecto que contribui para seu uso na educação do século XXI é a quebra da hierarquização e estruturação que os ambientes no *Facebook* podem oferecer, aproximando o professor dos alunos, favorecendo uma educação dialógica que, “a partir das diferentes vozes sociais presentes no ambiente virtual conduzam à construção do próprio discurso e do conhecimento” (RABELLO, 2015, p. 743). Essa descentralização do saber contribui para o desenvolvimento de epistemologias digitais e de uma aprendizagem ativa por parte dos alunos, almejados pela abordagem implementada nesta pesquisa.

Não obstante, pesquisas (FINARDI; PIMENTEL, 2013; FINARDI; PORCINO, 2016; FINARDI; VERONEZ, 2013) apontam que o *Facebook* é visto principalmente como uma ferramenta de entretenimento e suas potencialidades educacionais, mesmo que conhecidas, não são exploradas pelos professores nem pelos alunos de inglês. Assim, sugerimos que, a partir da formação inicial, o aproveitamento de novos espaços de aprendizagem, como o *Facebook*, seja encorajado de forma a explorar as potencialidades dos sites de redes sociais para uma educação mais significativa e relevante para os alunos da sociedade digital.

Por conseguinte, para essa pesquisa, decidimos usar a funcionalidade do grupo no

Facebook para criar uma comunidade virtual de aprendizagem como forma de implementação de uma abordagem híbrida combinando o ensino presencial com o on-line. Com essa funcionalidade, é possível criar pequenos grupos com usuários para a troca de informações de forma privada. O grupo no *Facebook* representa uma forma simples de compartilhar e trocar informações com um grupo determinado através de comentários ou postagens com textos, fotos, documentos e salas de bate-papo com os outros membros. Quanto às publicações, o grupo pode ser configurado para que qualquer membro possa publicar conteúdo mediante a aprovação do administrador ou para que somente o(s) administrador(es) sejam permitidos a publicar conteúdo. Quanto à sua privacidade, o grupo pode ser fechado, de tal forma que só os membros possam acessar seu conteúdo, ou aberto, onde qualquer usuário que localizar o grupo no *Facebook* pode visualizar o conteúdo. Quanto à adesão ao grupo, pode-se configurar o ambiente de maneira que qualquer membro possa adicionar outros usuários depois da aprovação do administrador ou sem que essa aprovação seja necessária. Além disso, cada membro pode configurar o grupo ao qual, ou aos quais, pertence para que seja notificado, ou não, quando qualquer ação ocorrer no grupo. Para essa pesquisa, foi criado um grupo chamado “*English Language Teaching – UFES 2013/2*”, configurado como grupo fechado, com publicação livre de parte de qualquer membro e com adesão permitida somente mediante aprovação dos administradores, sendo esses a professora estagiária/pesquisadora, o professor voluntário e a professora formadora. Todas as interações registradas durante o período de coleta de dados da pesquisa estão disponíveis no Apêndice D.

3.4.2.2 Atividades e materiais usados no ambiente on-line

Tendo em vista uma abordagem híbrida que leve em consideração a linguagem como agência, o caráter reflexivo e crítico da formação de professores e as epistemologias digitais, consideramos Paiva, Martins e Braga (2013, p. 210) ao

sugerirem atividades que usem “a língua para ler e refletir sobre o conteúdo dos textos, para postar comentários, para argumentar, concordar, discordar e para aplicar os conceitos a atividades pedagógicas”. Ainda, os autores sugerem alguns procedimentos, segundo suas experiências e pesquisas, que devem ser observados na elaboração de um curso e atividades educacionais mediadas pelo computador na formação de professores, descritos no que segue.

Quadro 1 - Procedimentos para o Gerenciamento de Disciplinas Mediadas pelo Computador

Em relação ao curso:
a) Estabelecer objetivos realistas
b) Saber quem serão os alunos, como grupo e como indivíduos
c) Estar atento à infraestrutura tecnológica existente, incluindo o ambiente de aprendizagem escolhido pela instituição e o suporte técnico disponível
d) Centrar o curso nos alunos, e não no professor
e) Prever espaço no cronograma para revisão e novas versões das tarefas.
f) Ter normas claras para o funcionamento do curso
g) Ter critérios claros de avaliação
h) Escolher um design adequado ao tamanho do grupo
i) Ter flexibilidade na formação e alteração dos grupos, visando ao bom funcionamento destes
j) Conhecer os pontos fortes e as limitações das ferramentas para o desenvolvimento do curso.
k) Testar, retestar, avaliar e revisar o design.
l) Dividir responsabilidades (ex.: propiciar alternância de lideranças)
Em relação às tarefas:
m) Elaborar tarefas que tenham mais de uma resposta ou maneira de resolver e que permitam participações diferentes dos alunos, individualmente ou em grupo
n) Garantir a diversidade de ferramentas e atividades
o) Inserir a aprendizagem em alguma experiência real
p) Estimular a interação entre os participantes, criando uma comunidade de prática
q) Conhecer os pontos fortes e as limitações dos materiais existentes
r) Ter um plano B se uma ferramenta ou o ambiente digital sair do ar
s) Criar um ambiente em que os alunos se sintam confortáveis para contribuir com o grupo ou para pedir ajuda aos outros participantes.
t) Dar opções aos alunos, privilegiando diferentes estilos de aprendizagem.
u) Associar o conhecimento novo aos conhecimentos anteriores dos aprendizes.
v) Dar feedback constante e/ou estimular feedback entre os participantes, concedendo-lhes orientações sobre como dar um bom feedback.

Fonte: adaptado de Paiva, Martins, Braga (2013, p. 211)

Além desses procedimentos, os autores propõem que o professor esteja presente ativamente no ambiente virtual ao desafiar e estimular os alunos a interagir e colaborar através de feedbacks e proposição de problemas, gerenciar possíveis conflitos e dar suporte (virtual ou presencial) caso haja necessidade.

Acrescentamos, pelo viés do letramento digital, que as atividades também propiciem uma experiência mais complexa com e nas NTIC, incorporando-as em sua instrumentalidade - ao entrar em contato com novas ferramentas, recursos e práticas disponíveis para uso pedagógico e desenvolvimento profissional - mas, também engajando-se nessas práticas sociais digitais de forma colaborativa, coletiva, inovadora e fluída a fim de permitir que os futuros professores possam transitar de forma crítica e criativa na cibercultura, no exercício da docência e de sua cidadania.

Assim, as atividades on-line pretenderam complementar o espaço presencial de aprendizagem de forma a possibilitar que a experiência de aprendizagem fluísse entre aulas expositivas, espaços colaborativos, uso de multimodalidade, incentivo à autonomia, criticidade e interações digitais. Segundo as categorias de aprendizagem híbrida apontadas por Graham (2006), ilustradas abaixo, essa proposta teve a intenção de uma hibridação transformadora dos ambientes de aprendizagem a fim de que os alunos pudessem (re)(des)construir sentidos de forma (inter)ativa.

Quadro 2 - Categorias de Sistemas de Aprendizagem Híbrida

Hibridizações Possibilitadoras	Concentram-se principalmente em questões de acesso e conveniência - por exemplo, hibridizações que se destinam ao permitir uma flexibilidade adicional aos alunos ou que procuram oferecer as mesmas oportunidades ou experiência de aprendizagem, porém através de uma modalidade diferente.
Hibridizações Aprimoradoras	Permitem incrementos à pedagogia, mas não mudam radicalmente a maneira como o ensino e a aprendizagem ocorrem. Isto pode ocorrer em ambas as extremidades do espectro. Por exemplo, em um ambiente de aprendizagem face a face tradicional, recursos adicionais e talvez alguns materiais suplementares podem ser incluídos on-line.
Hibridizações Transformadoras	Proporcionam uma transformação radical da pedagogia - por exemplo, uma mudança de um modelo onde os alunos são apenas receptores de informação para um modelo onde os alunos constroem ativamente conhecimento através de interações dinâmicas. Estes tipos de hibridizações permitem uma atividade intelectual que não era possível sem a tecnologia.

Fonte: traduzido e adaptado de GRAHAM, 2006, p. 13

Para cumprir com os objetivos descritos acima, foram propostas algumas tarefas para serem realizadas no ambiente on-line, como forma de complementar as aulas

presenciais levando em consideração cada módulo da disciplina. No que segue as tarefas serão descritas.

Quadro 3 - Programa de Atividades Presenciais e On-line

	Ambiente Presencial	Ambiente On-line
Agosto e Setembro de 2016	Discussões sobre leituras obrigatórias sobre vários temas, entre eles o papel das NTIC na educação	Perguntas de discussão sobre as leituras obrigatórias Relacionar discussões com vídeos e imagens propostos Resumir um texto de forma colaborativa através da ferramenta <i>GoogleDocs</i> Sintetizar ideias do texto através de ferramentas de criação de mapa mental on-line.
Outubro de 2016	Criação dos planos de aula	Sala de Aula Invertida: os alunos deveriam assistir um vídeo com a apresentação de ferramentas para usarem na criação dos planos de aula no ambiente presencial. Compartilhar planos de aula em andamento. Revisar e dar feedback no planejamento em andamento dos colegas. Criar <i>webquests</i> que seriam usadas nas aulas planejadas.
Novembro e Dezembro de 2016	Apresentação dos planos de aula através de microaulas	Compartilhar as <i>webquests</i> , reflexões, auto-avaliação e feedbacks sobre as apresentações. Criar um e-portfolio com todas as reflexões e todo o material produzido durante a disciplina.

Fonte: elaborado pela autora

Ressaltamos que a maioria das atividades propostas acima foram planejadas e desenvolvidas segundo a observação constante das interações e feedback por parte dos participantes desta pesquisa. Além das atividades descritas, os alunos foram encorajados a compartilhar conteúdos relevantes aos temas discutidos, posicionando-se diante dos conteúdos compartilhados pelos professores no grupo e foi oferecido pela professora estagiária pesquisadora um suporte on-line para ajudar com os temas relacionados à integração das NTIC nos planos de aula. Além disso, o ambiente virtual funcionou como espaço de divulgação de eventos de interesse, anúncios relacionados às aulas presenciais e como repositório de textos.

3.4.3. Questionários Finais

Foram elaborados questionários finais para conhecer as impressões dos participantes em relação à abordagem híbrida usada para compreender seu impacto na formação docente. A primeira pergunta visou avaliar se os objetivos da disciplina foram cumpridos. As perguntas do número dois ao seis foram elaboradas com base no modelo apresentado por Wong, Tatnall e Burgess (2014) e nos princípios sugeridos por Tomlinson e Whittaker (2013) para avaliar a abordagem híbrida implementada segundo a perspectiva dos alunos. Assim, os questionários finais foram usadas para auxiliar na compreensão das possibilidades e limitações da abordagem híbrida usada na formação inicial de professores de inglês. O questionário foi preparado e preenchido pelos alunos com a ferramenta *GoogleForms* e é apresentado no que segue. Assim como o questionário inicial, esse instrumento foi coletado em colaboração com Lima (2017).

1. Para você, a disciplina de Estágio Supervisionado I contribuiu para os quesitos abaixo?

	Sim	Razoável	Não
Estabelecer contato inicial com a realidade do campo de atuação, articulando conhecimentos teórico e prático;			
Problematizar a prática docente, desenvolvendo pesquisa e propondo ações de intervenção;			
Avaliar permanentemente a prática, estabelecendo uma visão crítica de reflexão e questionamento no estágio, com o intuito de aprimorar e amadurecer os conhecimentos obtidos durante sua formação acadêmica e a prática pedagógica desenvolvida e vivenciada;			
Despertar para o desenvolvimento dos princípios do exercício profissional, com responsabilidade e ética profissional e pessoal;			
Perceber a ligação entre o conhecimento específico a que se propõe ensinar e os demais campos do conhecimento humano;			
Propiciar a vivência de atividades e dos problemas do dia a dia inerentes à função docente			

2. Como você descreveria a sua participação no ambiente on-line? O que te faz pensar assim?

3. Você encontrou alguma dificuldade ao fazer as atividades on-line? Quais e de que maneira tentou superá-las?
4. Você acha que a inclusão do componente on-line para a disciplina contribuiu para a sua aprendizagem e para sua futura prática docente? E para o seu conhecimento das tecnologias digitais?
5. Na sua opinião, como foi a interlocução das aulas presenciais com o ambiente on-line?
6. Quais sugestões ou comentários você gostaria de fazer a respeito da disciplina, sua metodologia e avaliação?

4 ANÁLISE

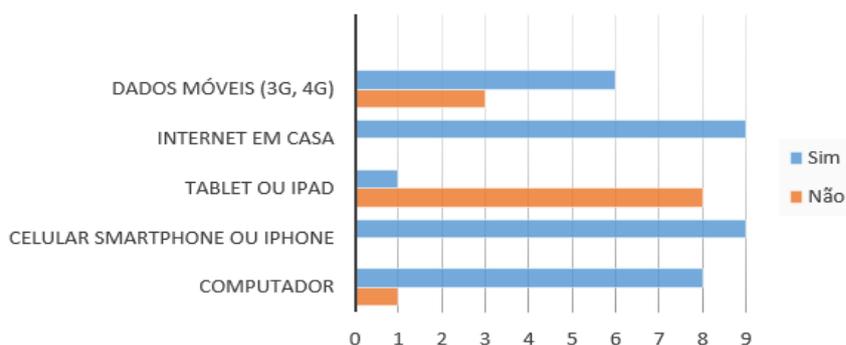
Esta pesquisa tem como objetivo principal refletir sobre as possibilidades e limitações do uso de uma abordagem híbrida que combina o ensino presencial com o ensino on-line na formação inicial de professores de inglês. Para alcançar esse objetivo, conforme descrito no capítulo da metodologia, foi realizada uma pesquisa-ação incorporando um ambiente on-line ao ensino presencial da disciplina de Estágio Supervisionado I em um curso de formação docente com vistas a integrar as NTIC, em sua instrumentalidade e novas práticas sociais, em um curso de Licenciatura em Letras Inglês. A disciplina foi lecionada de forma colaborativa por três professores: uma professora formadora responsável pela disciplina e orientadora desta pesquisa; um professor voluntário da disciplina, também pesquisador; e por mim, autora desta pesquisa e professora em estágio docência.

Os dados aqui apresentados foram coletados por meio de questionários aplicados aos participantes no início e no final do semestre (Apêndices A, B e F), observações das interações (Apêndice D) no grupo do *Facebook* criado para servir como ambiente on-line para a abordagem híbrida implementada nesta pesquisa, depoimentos dos outros dois professores da disciplina (Apêndice G) e minhas impressões pessoais das participações e produções dos participantes como co-professora da disciplina. A análise desses dados foi guiada pelos estudos sobre as mudanças sociais e epistemológicas percebidas no ensino de língua inglesa que emergem com as NTIC (LÉVY, 1999; LANKSHEAR; KNOBEL, 2007a, MONTE MÓR, 2009, entre outros), pelas considerações sobre a integração das NTIC na formação docente (ARRUDA, 2013, PAIVA, 2013, entre outros) e sobre a abordagem híbrida que combine o ensino presencial com o on-line (GRAHAM, 2006, WONG; TATNALL; BURGESS, 2014; TOMLINSON; WHITTAKER, 2013; KEENGWE; KANG, 2013, entre outros) conforme foram apresentadas no referencial teórico desta pesquisa. No que segue os dados serão analisados à luz do referencial teórico trazido aqui.

4.1 AS NTIC NO COTIDIANO DOS PROFESSORES EM PRÉ-SERVIÇO

Durante a coleta de dados pudemos perceber que os professores em pré-serviço participantes desta pesquisa eram usuários assíduos das tecnologias digitais, principalmente no acesso à internet através dos celulares e dos computadores. Essa participação no meio digital foi primeiramente sinalizada em algumas das respostas dos participantes às perguntas nos questionários iniciais. Por exemplo, todos afirmaram possuir telefone celular do tipo *smartphone* e apenas um participante negou ter um computador para uso pessoal. Além disso, todos disseram dispor de internet em suas casas e a maioria deles relatou possuir pacote de dados móveis para uso da internet no celular.

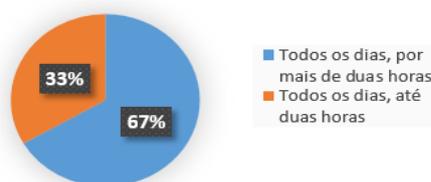
Gráfico 1 - NTIC Disponíveis para Uso Pessoal



Fonte: elaborado pela autora e Lima (2017)

Da mesma forma, todos os participantes afirmaram acessar a internet todos os dias, sendo que apenas $\frac{1}{3}$ dos participantes o faziam por no máximo duas horas por dia, enquanto os outros usavam a internet por mais de duas horas diárias.

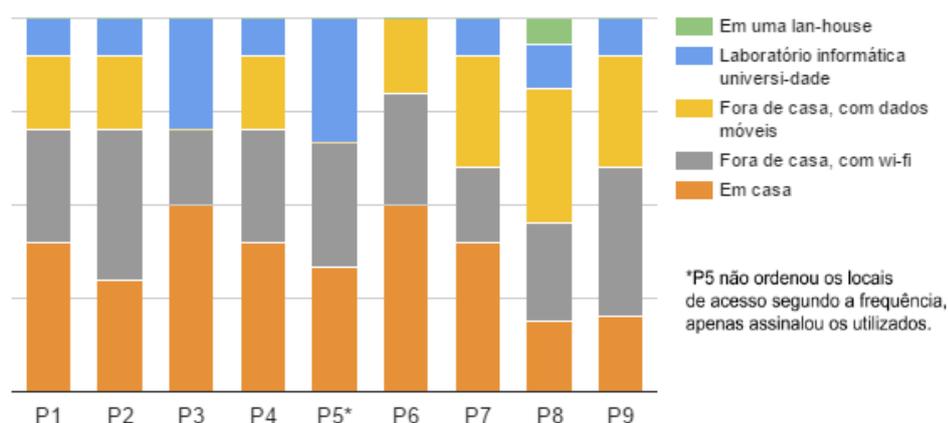
Gráfico 2 - Frequência de Acesso à Internet



Fonte: elaborado pela autora e Lima (2017)

Outro dado que nos levou a confirmar a forte presença das NTIC no cotidiano dos participantes foi que além do acesso à internet em casa, todos também afirmaram se conectar fora de casa, seja com *wi-fi*, dados móveis ou utilizando os recursos de um laboratório de informática.

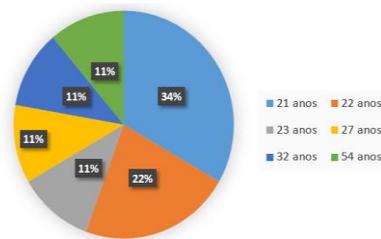
Gráfico 3 - Pontos de Acesso à Internet



Fonte: elaborado pela autora e Lima (2017)

É interessante notar que, mesmo com a diferença na faixa etária dos professores em pré-serviço, eles demonstraram utilizar as NTIC (pelo menos em relação ao tempo, dispositivos e locais de uso) de forma similar. Como podemos observar, nos dados a seguir, a idade de mais de 70% dos participantes varia entre 21 e 27 anos, um participante com 32 anos e outro com 54.

Gráfico 4 - Idade dos Participantes



Fonte: elaborado pela autora e Lima (2017)

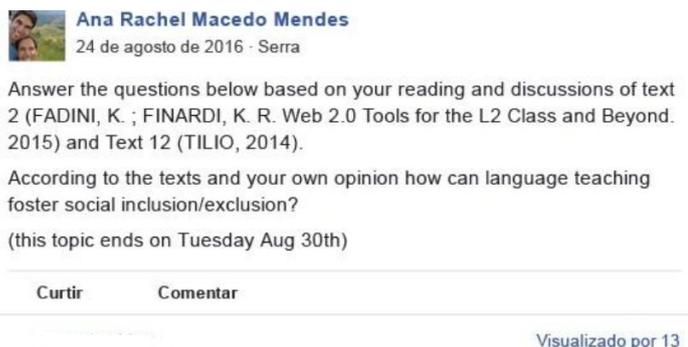
Esse dado nos leva a concordar com o pensamento de que, independentemente da idade, as tecnologias digitais se mostram presentes no dia-a-dia de um número crescente de indivíduos e esses se sentem compelidos a usá-las, seja por prazer ou por necessidade (LÉVY, 1999). Como verificamos abaixo nas respostas do questionário final, alguns participantes parecem acreditar e defender o discurso de que para estar inserido no mundo globalizado é “essencial” acompanhar o “desenvolvimento tecnológico”, sem mencionar o poder de exclusão das NTIC e suas consequências.

Participante 2: “Acredito ser **um usuário bastante ativo** na Internet e portanto **estou constantemente online**, pois **acredito que no mundo globalizado atual é essencial que sejamos ativos.**”

Participante 5: “Não tenho muito conhecimento, mas **me esforço pra aprender porque sei que tenho que acompanhar o desenvolvimento tecnológico [...]**”

Posteriormente, foi possível confirmar esse envolvimento dos participantes com as NTIC durante as interações na comunidade virtual. Um exemplo disso foi a rápida visualização dos conteúdos publicados no ambiente on-line, como informado no canto inferior direito de cada publicação com o número de membros do grupo que haviam visto o conteúdo.

Imagem 3 - Captura de Tela da Interação no Ambiente On-line



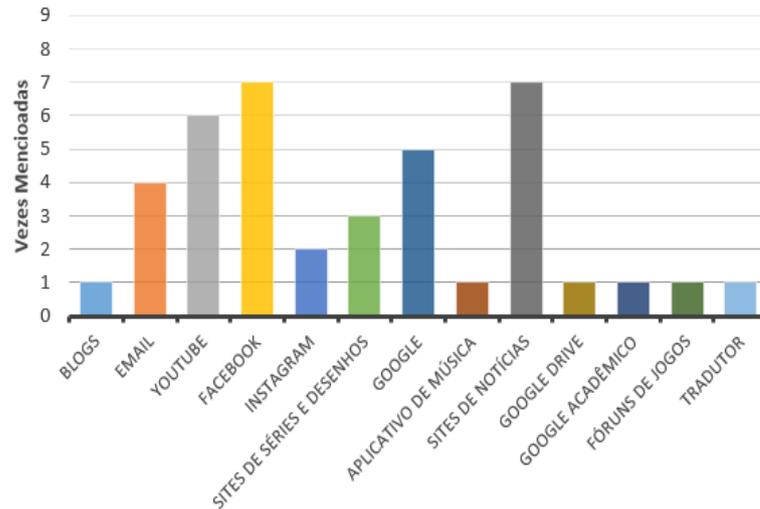
Fonte: extraído de <http://bit.ly/2xliAMC> (Apêndice D)

Notamos que quando havia algum tipo de publicação, geralmente essa era visualizada pela maioria dos participantes em menos de 24 horas, independente do dia ou horário em que era publicado. Além disso, observamos que a interação verbal entre os participantes, quando ocorria, acontecia em um curto período de tempo. Nesse mesmo sentido podemos dizer que o encurtamento de distâncias espaciais e temporais (LÉVY, 1999) por meio do uso dos celulares e a constante conexão entre os participantes possibilitou que avisos e comunicações de última hora referente a mudanças no andamento das aulas, devido a várias intercorrências (paralisações, ocupações, greves, eventos), fossem rapidamente comunicadas a todos os envolvidos. Todos os indicadores destacados acima nos levam a acreditar que os professores em pré-serviço podem ser incluídos entre os que estão constantemente conectados e expostos às NTIC vivenciando as mudanças sociais que emergem de sua integração às práticas cotidianas.

Entretanto, as formas de apropriação e uso das NTIC e as próprias ferramentas são diversas e estão em constante mudança, por isso nos pareceu pertinente entender melhor os tipos de práticas em que os participantes desta pesquisa estão inseridos no meio digital e de que forma estabelecem contato com a constante encruzilhada de culturas, identidades e discursos para buscar informação, interação e entretenimento. Os questionários iniciais nos mostraram que o uso de sites de notícias, redes sociais, vídeos, buscadores, email e aplicativos de mensagens

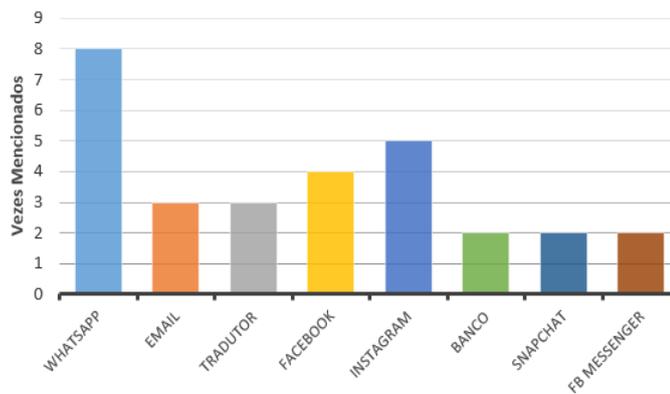
instantâneas se sobressaem entre os demais, como podemos verificar abaixo.

Gráfico 5 - Páginas mais Acessadas na Internet



Fonte: elaborado pela autora e Lima (2017)

Gráfico 6 - Aplicativos mais Usados nos Celulares



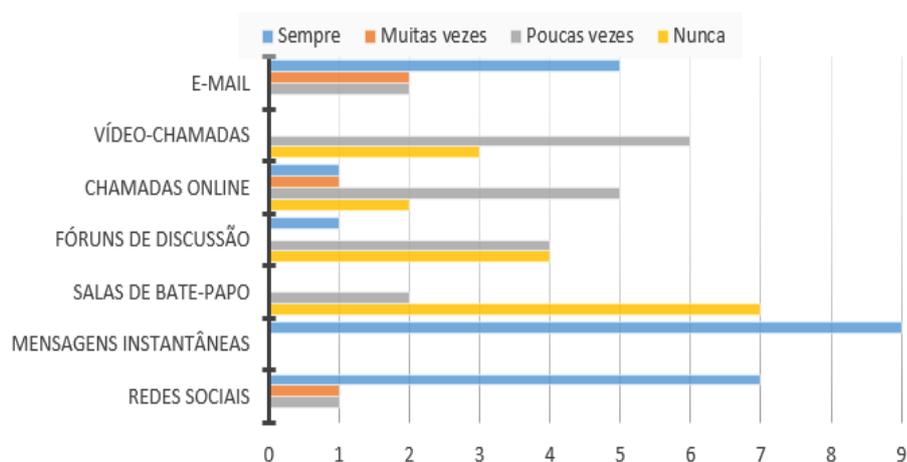
Fonte: elaborado pela autora e Lima (2017)

Os sites de notícias mencionados foram: A Gazeta, Msn Notícias, *The Guardian*, CNN e BBC, todos reconhecidos local ou internacionalmente. Destacamos que o contato com novas linguagens, perspectivas e discursos além do local, por meio do acesso a jornais internacionais certamente é facilitado pela globalização e pelas

NTIC. Apesar disso, o fato de terem sido mencionados apenas jornais mais tradicionais nos fez pensar se a interação entre os leitores e esses textos é de credibilidade dispensando interpretações por sua popularidade ou de questionamento e suspeita (MONTE MÓR, 2012). Será que sabem da existência de diversas outras fontes de informação facilmente acessíveis na internet com perspectivas diferentes dos jornais mais socialmente legitimados? Mesmo não sendo capazes de responder a essa pergunta com os dados coletados nesta pesquisa, é fato que ao usar buscadores (como *Google*) e as redes sociais, os participantes também estabelecem certo tipo de contato com fontes alternativas de informação (jornais menos populares, mídias independentes, opiniões de *digital influencers*, publicações nas redes sociais, blogs, artigos, *memes* ou comentários de conhecidos ou desconhecidos).

Além do acesso à informação, a conexão entre as pessoas, independente de sua localização geográfica é outro elemento potencializado pelas NTIC (LÉVY, 1999) entre os participantes da pesquisa. Foi possível perceber no Gráfico 5 e 6 apresentados anteriormente e no Gráfico 7 abaixo, que as redes sociais, em especial o *Facebook*, *YouTube* e o *Instagram*, juntamente com os aplicativos de mensagens instantâneas, se destacam entre os sites, aplicativos ou ferramentas de interação on-line no dia-a-dia dos professores em pré-serviço.

Gráfico 7 - Uso da Internet para Interação



Fonte: elaborado pela autora e Lima (2017)

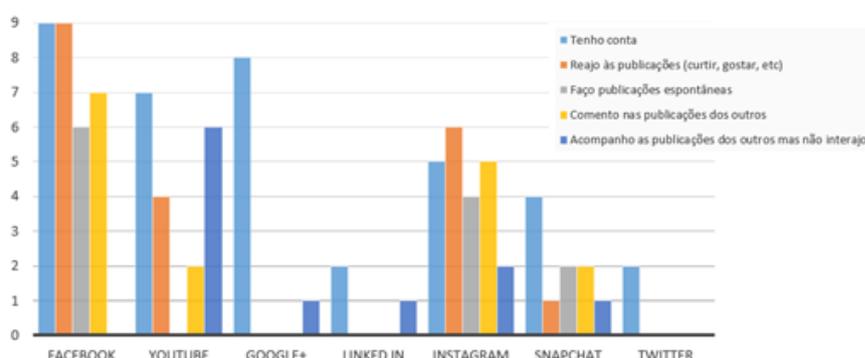
Cada uma das redes sociais citadas anteriormente têm enfoques diferentes: o *Facebook* está voltado para a publicação de conteúdo como *links*, imagens, vídeos e textos e para a formação de grupos de afinidades; o *Instagram* é utilizado prioritariamente para compartilhar imagens e vídeos curtos; o *YouTube* é exclusivamente para editar e divulgar vídeos. Por outro lado, temos os aplicativos de mensagens instantâneas, entre os quais se destaca o *WhatsApp*, citado por 8 dos 9 participantes (ver Gráfico 6) como uns dos aplicativos mais usados nos celulares. O fato de seu uso ser tão expressivo entre esses professores em pré-serviço reafirma sua busca intensa por interação instantânea com outros e com as informações. Já os fóruns de discussão e as salas de bate-papo parecem ser os menos usados pelos participantes. Essas ferramentas normalmente promovem a interação com pessoas desconhecidas sobre determinado assunto e com propósitos específicos, como é o caso dos fóruns destinados a dúvidas relacionadas à língua inglesa ou a usuários de jogos e das salas de bate-papo para encontrar amigos, namoro, etc. Deduzimos então que a interação que os professores em pré-serviço buscam é com pessoas que fazem parte do seu círculo de amigos e contatos, como possibilitado pelas redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas, concordando com a conclusão de Finardi e Porcino (2016) de que o *Facebook* é usado pelos brasileiros principalmente para fins pessoais e não acadêmicos.

De fato, observamos, durante as aulas e em algumas falas dos professores em pré-serviço, que eles mantinham um grupo no *WhatsApp* que usavam para comunicação entre eles. Assim, podemos deduzir que, independente do local onde estavam, eles podiam se comunicar e contribuir para a aprendizagem (de diversos saberes, não apenas acadêmicos) uns dos outros. Acreditamos que esses espaços podem atuar como ambientes para grupos de afinidade experimentarem comunidades virtuais de aprendizagem, comuns na sociedade digital.

Dessa forma, as redes sociais podem ser consideradas como uma rede de comunidades virtuais na qual um participante pode se engajar mais ativamente e publicar conteúdos por iniciativa própria, pode responder (com reação ou

comentários) às publicações dos outros, pode apenas ser um “consumidor” passivo (acompanhando as publicações, mas sem demonstrar nenhum tipo de reação) ou pode ainda abster-se totalmente das interações, limitando-se apenas a ter uma conta em determinado site. O comportamento dos participantes da pesquisa com relação às principais redes sociais está representado no gráfico abaixo com base nas respostas dadas no questionário inicial.

Gráfico 8 - Interações nas Redes Sociais



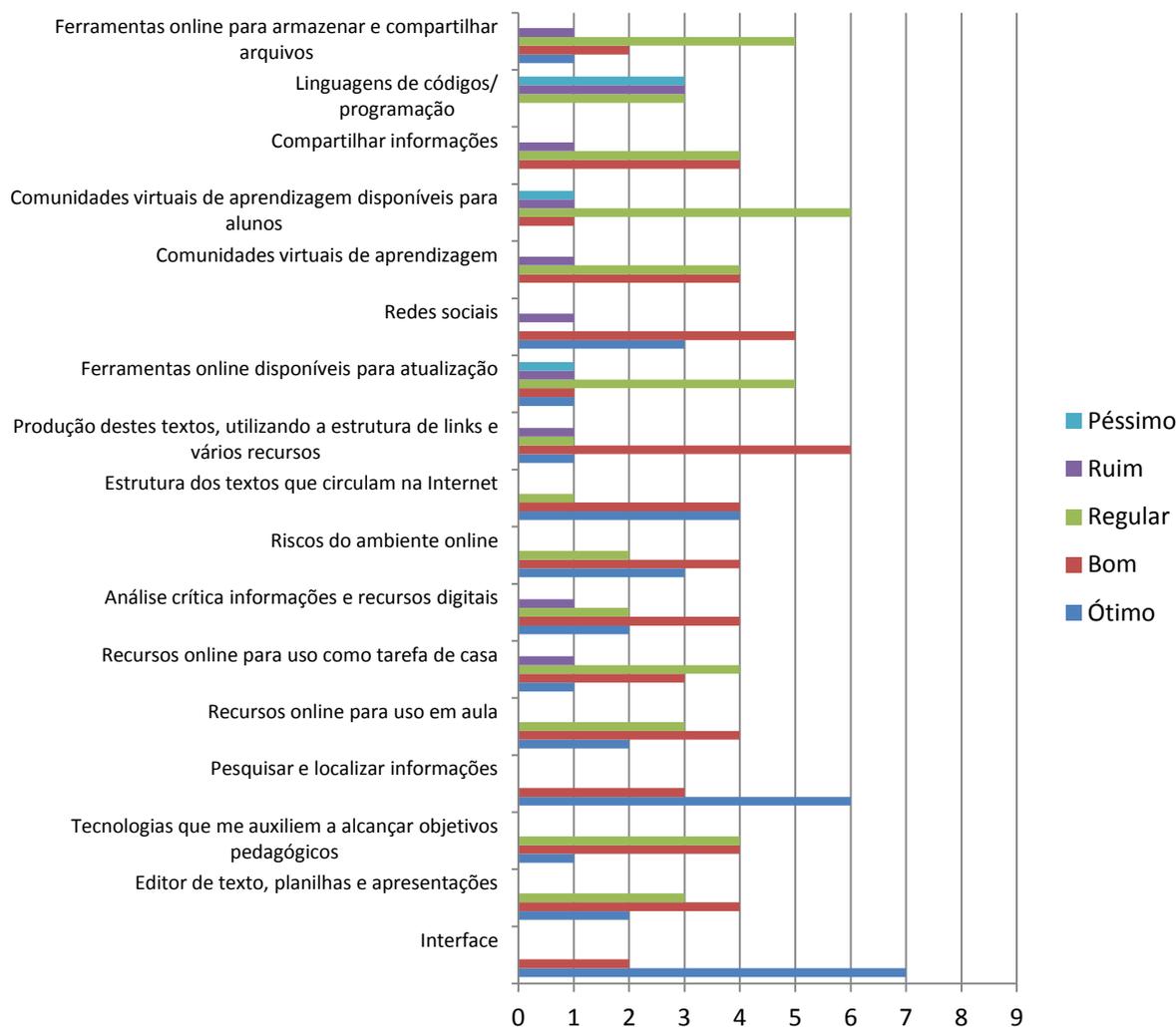
Fonte: elaborado pela autora e Lima (2017)

Esses dados demonstram a popularidade do *Facebook*, *YouTube* e *Instagram* entre os participantes e também apontam algumas tendências. Podemos perceber que, grande parte dos professores em pré-serviço assistem vídeos no *YouTube* mas não respondem de forma verbal ao que assistem e nem publicam vídeos. O *Instagram* apresentou comportamento parecido ao *Facebook* por parte dos participantes, porém em menor proporção. As respostas aos questionários revelam que os participantes são usuários bastante ativos no *Facebook*, tanto com comentários e reações não-verbais tanto com publicações espontâneas. Esse dado nos motivou a escolher o *Facebook* como ambiente on-line de aprendizagem para a abordagem híbrida implementada nesta pesquisa, visto que os participantes já apresentavam familiaridade com a ferramenta e se engajavam nas práticas sociais desse meio. Entretanto, foi curioso e, de certa forma, surpreendente observar que, durante a implementação da abordagem, o comportamento dos participantes nesse ambiente

foi consideravelmente diferente do comportamento relatado por eles no questionário, como veremos mais adiante.

Apesar do uso constante das redes sociais, verificamos que seu uso para propósitos educacionais pelos professores em pré-serviço não é muito adotado. Quando perguntamos sobre o uso da internet para estudo ou trabalho, especificamente para interagir com seus alunos ou compartilhar recursos com seus colegas, a maioria dos professores em pré-serviço disseram que o fazem poucas vezes ou nunca. Quando perguntamos sobre o nível de suas habilidades com o conhecimento de ferramentas on-line disponíveis para se manterem atualizados sobre o uso de tecnologia na educação e de comunidades virtuais de aprendizagem disponíveis para uso com alunos apenas dois participantes as qualificaram como “bom/ótimo”. Similarmente, o domínio de comunidades virtuais de aprendizagem que possibilitam interação e compartilhamento de informações e recursos com pessoas com o mesmo interesse e das ferramentas para armazenar e compartilhar arquivos on-line (*Dropbox, Drive, Cloud*) teve como média a qualificação regular. Diante disso, entendemos que ao mesmo tempo em que oito dos nove participantes afirmaram ter conhecimento “ótimo/bom” das redes sociais, os mesmos, a princípio, parecem não enxergá-las como ambientes favoráveis à educação de seus alunos, colegas e a sua própria. Acreditamos que um dos fatores responsáveis é a resistência dos professores em pré-serviço em dar um valor pedagógico ao *Facebook*. Segundo Finardi e Porcino (2016), a visão de redes sociais como um local principalmente de entretenimento e de conexão pessoal/social, dificulta o uso dessa rede para fins acadêmicos e para o desenvolvimento de capital social dos brasileiros no ciberespaço. Por isso, como sugerido por Finardi e Porcino (2016), esta pesquisa procurou integrar o uso educacional das redes sociais começando pela formação de professores.

Gráfico 9 - Habilidades e Conhecimentos relacionados às NTIC

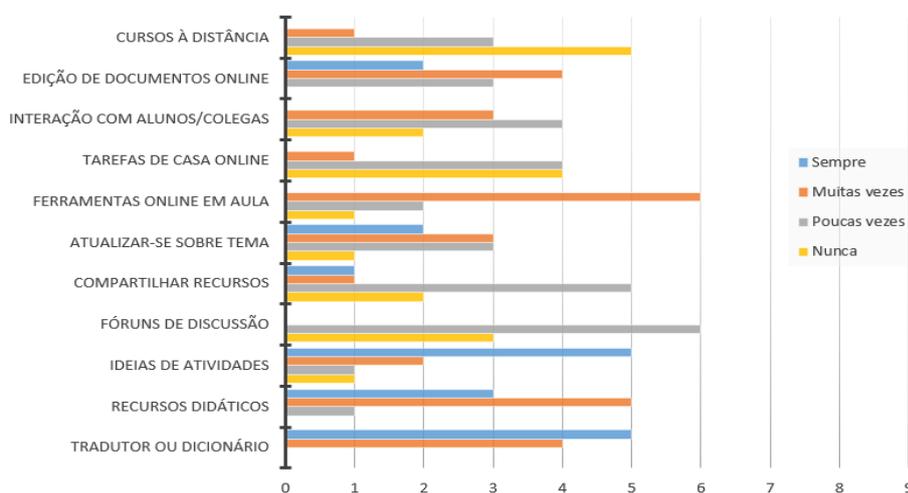


Fonte: elaborado pela autora e Lima (2017)

Os questionários iniciais sugerem que a maioria dos participantes se considera especialista nos conhecimentos básicos de interface do computador (ligar e desligar, abrir, fechar e redimensionar janelas, criar, organizar, renomear, localizar pastas e/ou arquivos), em realizar pesquisas, localizar informações, na estrutura dos textos que circulam na Internet (e-mail, blog, *wiki*, etc), nas redes sociais e seus mecanismos de participação/desfiliação das mesmas, dos riscos do ambiente on-line (*vírus*, *phishing*, cavalo de Tróia, etc.) e dos mecanismos de defesas (*antivírus*, *firewall*, etc). Da mesma forma, a capacidade de produção de textos utilizando a

estrutura de *links* e recursos (som, imagem, vídeo, GIF, etc), de utilização dos programas de editor de texto, planilhas e apresentações e de análise crítica das informações e dos recursos digitais segundo sua utilidade e possíveis repercussões foi apontada pela maior parte dos professores em pré-serviço como sendo boa/ótima. Quando indagados sobre os conhecimentos e habilidades das NTIC para uso pedagógico, os professores em pré-serviço afirmaram terem um conhecimento maior sobre recursos on-line para uso em aula, seguido pelo reconhecimento de tecnologias que auxiliem a alcançar objetivos pedagógicos. Em contrapartida, relataram não estar muito familiarizados com os recursos on-line para uso didático como tarefa de casa dos alunos. Com base nesse resultado e nos dados mencionados no parágrafo anterior, parece que apesar dos participantes apresentarem habilidades para localizar, selecionar e usar as informações disponíveis no meio digital para alcançar seus objetivos, eles não demonstram muito engajamento em práticas colaborativas de compartilhamento de seus próprios recursos e saberes.

Gráfico 10 - Uso Acadêmico ou Profissional das NTIC



Fonte: elaborado pela autora e Lima (2017)

Quanto ao uso das NTIC como discente ou docente, se destacam o uso de ferramentas de tradução e dicionários on-line, a busca por informações e recursos didáticos (vídeos, imagens, folhas de exercícios) e por ideias de atividades (por exemplo, jogos, exercícios, método) para serem adaptadas a turmas específicas. Entendemos que, como alunos e professores, eles buscam a informação no meio digital, uma vez que acreditam ter encontrado o que procuravam, se apropriam dela e a transformam para atender aos seus objetivos. Ou seja, apesar de receber e usar para o interesse individual o que foi compartilhado por alguém na internet, não parece haver uma relação de troca e colaboração no meio digital. Esse tipo de relação com as NTIC é típico da *Web 1.0* em uma relação unilateral, hierarquizada e centralizada de construção de conhecimento, ou seja, apenas receptora e reprodutora de saberes fixos e estáveis (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007a). Possíveis alternativas que permitam uma troca e interação entre os usuários possibilitadas pela *Web 2.0* são os fóruns de discussão, compartilhamento de atividades e recursos na rede e cursos interativos on-line, pouco usadas pelos participantes. Mais uma vez podemos perceber que a interação dos participantes com as NTIC está mais voltada para os conhecimentos instrumentais para uso próprio enquanto aspectos culturais, de participação ativa em suas novas práticas sociais colaborativas e coletivas, e críticos, de agenciamento e transformação das práticas, saberes e recursos que auxiliem a educação, segundo os dados coletados nessa pesquisa, ainda parecem não fazer parte considerável do repertório dos professores em pré-serviço.

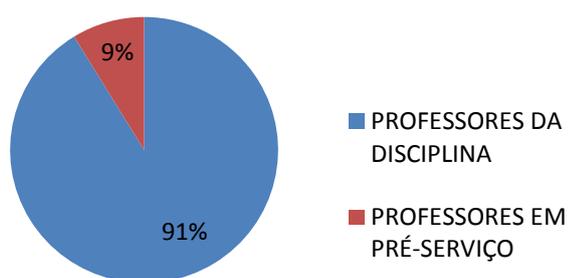
4.2 PARTICIPAÇÃO NO AMBIENTE ON-LINE

Nesta pesquisa buscamos integrar as NTIC, em sua instrumentalidade e prática social, através da criação de um ambiente on-line de aprendizagem que deveria ser utilizado pelos professores em pré-serviço como espaço interativo e colaborativo que contribuísse para a quebra do paradigma da educação, como defendido por Lemke

(2010) e Prensky (2007), em que o professor é quem dita o conteúdo, o modo e o ritmo de aprendizagem. Para tanto, entendemos que o grupo no *Facebook* seria uma oportunidade de descentralizar a construção do conhecimento, partindo das culturas e linguagens presentes no cotidiano dos professores em pré-serviço para ampliar suas perspectivas sobre as práticas exercidas ali para o espaço educacional, como sugerido por Finardi e Porcino (2015) e Rabello (2016). Acreditamos que dessa forma, os professores em pré-serviço poderiam desenvolver sua autonomia em mover-se entre as dimensões operacionais, culturais e críticas das NTIC na sua própria formação e, conseqüentemente, na formação de seus futuros alunos.

Durante o andamento do curso, esclarecemos para os professores em pré-serviço que esperávamos sua participação não apenas respondendo às discussões apresentadas pelos professores da disciplina mas também propondo por si próprios discussões no grupo. Além disso, também enfatizamos durante as aulas presenciais, a importância de engajar-se no ambiente on-line para um melhor aproveitamento da experiência nos dois ambientes. Como resultado, durante o semestre, foram feitas 80 publicações no grupo. Entre elas, apenas 7 foram publicadas pelos professores em pré-serviço.

Gráfico 11 - Publicações no Ambiente On-Line

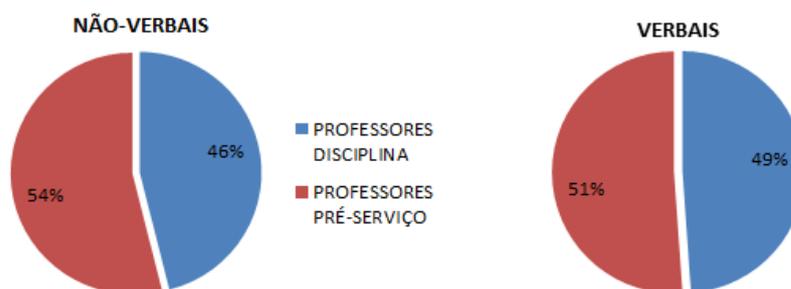


Fonte: elaborado pela autora

Para cada publicação, o *Facebook* permite que os outros membros interajam através de “curtidas” e comentários, que por sua vez também podem ser “curtidos”. Nas

reações não-verbais (“curtidas”) às publicações e aos comentários, parece que os professores em pré-serviço estiveram ligeiramente mais engajados que os professores da disciplina. O mesmo podemos perceber nas respostas verbais às publicações.

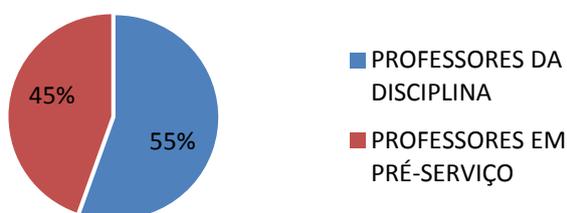
Gráfico 12 - Reações no Ambiente On-Line



Fonte: elaborado pela autora

À primeira vista, parece que os professores em pré-serviço assumiram um papel mais ativo e protagonista em sua formação do que no modelo tradicional de ensino. Entretanto, se consideramos a participação total (publicações e reações), é evidente que os professores da disciplina tiveram uma participação mais ativa que os em pré-serviço. Ainda, se considerarmos a quantidade de participantes, veremos que cada professor da disciplina teve uma participação média correspondente a 18% do total, enquanto que cada professor em pré-serviço participou em média 5%. Tentando entender o que isso significaria em uma sala de aula, podemos imaginar que para cada 10 minutos que o professor falasse, cada alunoalaria apenas 3.

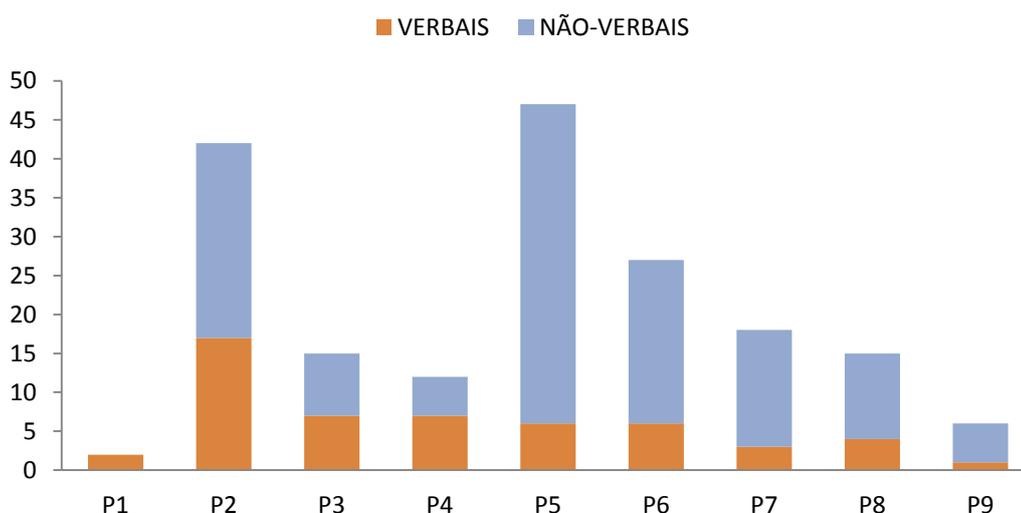
Gráfico 13 - Participação Total no Ambiente On-Line



Fonte: elaborado pela autora

Como podemos perceber, o que determinou essa diferença parece ter sido o baixo número de publicações espontâneas por parte dos professores em pré-serviço. Nesse mesmo sentido, quando observamos as participações por pessoa, podemos notar um nível considerável de passividade pela maioria dos professores em pré-serviço no ambiente on-line.

Gráfico 14 - Participação Total por Pessoa no Ambiente On-Line



Fonte: elaborado pela autora

De fato, vemos em trechos dos depoimentos de alguns participantes no questionário final até certa rejeição ao ambiente on-line escolhido, grupo no *Facebook*. Esse comportamento difere do demonstrado por eles nas respostas ao questionário inicial, no qual apenas o participante 1 afirmou usar poucas vezes as redes sociais e não fazer comentários no *Facebook*.

Participante 4: “Não uso muito o facebook [...]”

Participante 9: “[...] eu não entrava no facebook para comentar os links frequentemente [...]”

Participante 1: “Eu não gosto muito de facebook [...]”

Analisando de fato qual a taxa de resposta dos professores em pré-serviço às publicações feitas no grupo, notamos que apenas 35% delas receberam comentário

de um participante diferente do que havia publicado o conteúdo. Por outro lado, 59% das publicações foram “curtidas” pelos professores em pré-serviço. Ao pretender que o ambiente on-line contribuísse para uma aprendizagem ativa e coletiva por parte dos professores em pré-serviço, podemos considerar que, aparentemente, ela ocorreu de forma mínima. Curiosamente, a maioria dos professores em pré-serviço pareceu satisfeita com a sua participação e envolvimento no grupo ao responder a pergunta “Como você descreveria a sua participação no ambiente on-line?” no questionário final:

Participante 1: “[...] penso que minha participação foi **razoável**”

Participante 2: “Durante a disciplina, **tentei participar o máximo possível** das atividades propostas [...]”

Participante 3: “Minha participação foi **razoável**.”

Participante 6: “**Razoável**. Procurei participar das atividades propostas, porém não consegui participar de todas.”

Participante 7: “**Boa**. Fiz atividades online, tirei dúvidas, conheci recursos e ferramentas, me inteirei de assuntos que eram compartilhados etc.”

Não obstante, na perspectiva dos professores da disciplina houve pouco engajamento dos professores em pré-serviço nos dois ambientes:

Professora Formadora (sobre a participação dos alunos na disciplina): “tanto presencial quanto on-line ficou **muito aquém do desejado** mas não consigo identificar se essa ‘apatia’ está relacionada ao curso, à disciplina, ao contexto brasileiro como um todo, à situação do professor no Brasil ou ainda à abordagem usada com eles.”

Como apontado pela professora responsável pela disciplina, são várias as possíveis razões para a baixa responsividade demonstrada pelos professores em pré-serviço durante a disciplina uma vez que a educação pode ser entendida como um sistema complexo com vários elementos interdependentes entre si. Acreditamos que além das atividades propostas, o contexto político universitário⁹ daquele semestre

⁹Como manifestação contra a reforma do Ensino Médio (Projeto de Lei Convertido PLV 34/16); a PEC 55 (antiga PEC 241), estudantes da UFES e de diversas escolas do estado do Espírito Santo ocuparam os prédios de suas instituições de ensino nos meses de outubro e novembro de 2016. Os

(marcado por ocupações e greve de docentes), exigência do curso, momento da disciplina na trajetória acadêmica (penúltimo período) e a vida dos participantes fora da universidade parecem ter sido alguns dos fatores que podem ter contribuído para a baixa participação on-line, como observamos nos depoimentos dos professores em pré-serviço abaixo.

Participante 1: [...] a **conjuntura política** em que a Universidade e o país se encontram não nos ajudaram a seguir o plano inicial da disciplina.

Participante 2: Acredito que o currículo foi muito bem elaborado, porém, devido às **ocupações e greve**, não pudemos "colocar a mão na massa", e senti falta disso.

Participante 3: [...] não tenho tanto tempo disponível para realizar tais tarefas, em conjunto com as outras matérias além de outros assuntos de minha vida pessoal. [...] já vi companheiros de turma faltando aulas de outras disciplina para realizar trabalhos, leituras e até mesmo estudar para provas, isso não é comum apenas nessa aula mas revela que **nós como estudantes estamos sendo sobrecarregados em várias disciplinas**. [...] Afinal, somos alunos mas **também temos nossas vidas**, e alguns de nós temos atividades fora da universidade que necessitam de nosso tempo, sejam por motivo de família, saúde ou profissional.

Em sua pesquisa, Ferraz (2013) também se deparou com a pouca participação dos alunos em uma proposta de escrita de blogs e ele afirma que a ausência de participação também deve ser considerada pelos pesquisadores. Segundo análise de Ferraz (2013), a não-participação dos alunos nas práticas educacionais propostas no meio digital “evidencia uma separação entre o que se entende por pesquisa acadêmica e a prática diária” (FERRAZ, 2013, p.235). Em sua conclusão, o autor infere que a falta de envolvimento dos alunos pode ter sido por “decisão política de ficar em silêncio, a falta de interesse em relação à pesquisa acadêmica e a falta de letramento digital em lidar com as novas tecnologias” (FERRAZ, 2013, p. 238). Similarmente, nesta pesquisa iremos considerar tanto a participação quanto a falta dela para compreender durante esta análise alguns fatores que contribuíram para o tipo de engajamento demonstrado pelos participantes em determinadas práticas sociais nesse ambiente on-line específico.

docentes da UFES, também como forma de protesto contra as medidas mencionadas, realizaram greve nos meses de novembro e dezembro.

4.3 NOVAS HABILIDADES, PRÁTICAS E MODOS DE PENSAR NA ERA DIGITAL

Apesar dos “modos de cooperação flexíveis e transversais” e da descentralização da construção do conhecimento e das tomadas de decisão serem características da inteligência coletiva, um dos princípios da cibercultura (LÉVY, 1999, p. 29), percebemos nos depoimentos de alguns professores em pré-serviço e na sua falta de iniciativa e participação no ambiente on-line que, para alguns deles, o conteúdo e a dinâmica da aprendizagem devem ser ditados e direcionados pelo professor da disciplina.

Participante 2: “acredito que a **professora não soube explorar isso** [ligação da tecnologia com a realidade dos alunos] da melhor forma possível [...] Talvez se as atividades fossem um pouco mais dinâmicas ficariam ainda mais interessantes.”

Participante 3: “[...] não estou convencido de que o componente on-line **tenha sido adequadamente explorado**”

Participante 6: “[...] as aulas presenciais **poderiam ter sido mais bem aproveitadas [...] faltou trabalhar** mais com a realidade do ensino de inglês na escola pública.”

Observamos que os participantes atribuem ao professor a função de “explorar” os temas e ambientes, tornar atividades “mais interessantes”, “aproveitar” as aulas e “trabalhar” o conteúdo. Essas perspectivas fazem parte do paradigma do professor como detentor do conhecimento e responsável por transferi-lo, e dos alunos como receptores passivos e reprodutores desse conhecimento (PRENSKY, 2007). Entendemos que os professores exercem um papel muito importante na construção do conhecimento e que, como discutiremos posteriormente, de fato muitos aspectos da abordagem híbrida implementada nesta pesquisa se mostraram falhos. Porém na sociedade atual, esse paradigma identificado nas falas acima encontra-se, ou deveria encontrar-se, ultrapassado.

As NTIC acentuam o protagonismo do aluno na sua educação, defendido por Freire (2005) ainda no século XX, e a função do professor é auxiliar o aluno na construção

do seu conhecimento e na sua formação como cidadão (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013; PRENSKY, 2007). Como professora a cargo do ambiente on-line, tentei de várias formas guiar, instigar, dar feedback e mediar as interações para que os participantes pudessem assumir de forma ativa e autônoma a sua educação tanto docente como cidadã, participando da educação dos seus colegas de forma colaborativa contribuindo com seus saberes. Entretanto, como podemos observar nos depoimentos dos questionários finais e durante o semestre letivo no ambiente on-line, na maior parte do tempo parece que aprendizagem ativa e colaborativa por parte dos professores em pré-serviço não ocorreu.

Um exemplo da falta de colaboração foi a ausência de resposta dos colegas dos outros grupo às publicações feitas pelos próprios professores em pré-serviço compartilhando as ideias de seus grupos para seus planos de aula e *webquests* e pedindo feedback. Os comentários foram apenas meus e dos próprios integrantes do grupo em resposta a mim. Os demais participantes, mesmo sendo convidados individualmente a contribuírem com feedback, não se pronunciaram, como podemos ver no exemplo abaixo:

Imagem 4 - Captura de Tela da Interação no Ambiente On-line

The screenshot shows a post from a user named 'Participante 7' dated '28 de outubro de 2016'. The post begins with 'Hello 😊' and discusses a project on Cultural Diversity. It lists activities for Reading, Listening, Writing, and Speaking. The Reading part involves a text with pictures and comprehension questions. The Listening part uses a video about stereotypes and cultural diversity. The Writing part uses Pixton for story creation. The Speaking part involves a two-minute presentation. The post ends with 'That's it. If you have suggestions, let us know.' and 'Part. 2 and I have to discuss about the time of these activities and prepare the comprehension questions. And we also have to define what is going to be assigned as homework (input + input [listening & reading] or input + output [listening & writing]).' Below the post are interaction buttons for 'Curtir' and 'Compartilhar'. A comment from 'Ana Rachel Macedo Mendes' is visible, dated '28 de outubro de 2016 às 22:40', thanking the user and suggesting sharing on Facebook or Voicethread. A second comment from the same user is dated '28 de outubro de 2016 às 22:43', asking for feedback on the ideas.

Participante 7
28 de outubro de 2016

Hello 😊

Me and **Part. 2** are working with Cultural Diversity and we have some ideas for each skill (but they should be developed in detail and we are going to do this soon). Our class is addressed to 9º ano.

- For the Reading part, we have a text with interesting pictures [<http://www.opodo.co.uk/blog/greetings-around-the-world/>] about different ways people greet each other around the world. The text is simple and we thought about brainstorming the topic and working with the key-words from the text as a pre-reading part and it would be done in the classroom. After, in the computer lab, students would access the website, read the text and discuss it with the classmates and teacher. As homework, they would answer some comprehension questions about it.
- For the Listening part, we have chosen one video [<https://www.youtube.com/watch?v=XUO59Emi3eo>] about stereotypes & cultural diversity. Me and **Part. 2** will make English and Portuguese subtitles. Students are supposed to watch the video and answer some comprehension and personal questions about this topic/video at home.
- For the Writing part, we thought about using Pixton, in which students would make stories about the different greetings around the world, and share with the whole class (maybe in a Facebook group or using VoiceThread). They can do a kind of script (to create the story) before using Pixton.
- For the Speaking part, how about students in pairs being filmed in a two-minute presentation (introducing themselves)? Each pair would be assigned with a different greeting from the text of the Reading class. They would write a script (WH questions: what's your name? where are you from? [country of the specific greeting], how are you? nice to meet you), practice and present. They could wear specific clothes from "their country" of the Reading. The video could be shared with the whole classroom.

That's it. If you have suggestions, let us know.

Part. 2 and I have to discuss about the time of these activities and prepare the comprehension questions. And we also have to define what is going to be assigned as homework (input + input [listening & reading] or input + output [listening & writing]).

👍 Curtir ➦ Compartilhar

👍❤️ 3 ✓ Visualizado por 10

Ana Rachel Macedo Mendes Thanks for sharing! That's such an interesting topic! I see you have great ideas! And the video is amazing! I think it is key for their productions to have a purpose, so sharing in Facebook or Voicethread would really add to that! On the other hand, although I think creating a video is a great way to encourage creativity, let's give it a little more thought on what is behind asking them to behave and dress like a specific people... what do you think?
Curtir · 28 de outubro de 2016 às 22:40 · Editado

Ana Rachel Macedo Mendes **Participants 3, 8 and 5**, what do you think about their ideas? Anything to add?
Curtir · 28 de outubro de 2016 às 22:43

Fonte: extraído de <http://bit.ly/2xliAMC> (Apêndice D)

Em relação à aprendizagem ativa, além de não ter sido percebida na falta de iniciativa em publicar e propor conteúdos no ambiente on-line, foi interessante observar nos depoimentos que apesar dos professores em pré-serviço terem opiniões claras de como as aulas poderiam ter sido mais relevantes para eles, em nenhum momento eles aproveitaram os espaços de convivência, tanto presencial quanto digital para buscar a transformação da experiência educacional segundo suas perspectivas. Assim, podemos supor que os professores em pré-serviço não demonstraram senso de empoderamento ou uma busca por autonomia para atuarem como condutores da sua experiência de aprendizagem ao se negarem a colaborar com feedback para a aprendizagem dos colegas para construir o conhecimento e experiências de forma coletiva.

O último módulo pareceu confirmar a falta de interesse dos professores em pré-serviço em participar da construção coletiva e compartilhamento do conhecimento. Para esse módulo estava previsto a apresentação das aulas presencialmente e das *webquests* no ambiente on-line após realizar sessões de feedback e auto-avaliação sobre suas produções. Entretanto por questões da conjuntura política da universidade já mencionadas, as aulas presenciais foram suspensas e os participantes foram solicitados a enviar as *webquests* por email para os professores da disciplina e também para compartilhar pelo ambiente on-line para que os colegas e professores pudessem ter acesso às suas produções e dar o feedback. Apesar de todos terem enviado as *webquests* por email para os professores da disciplina, nenhum professor em pré-serviço compartilhou sua produção no grupo do *Facebook*. Mais uma vez, ao optarem pela não publicação de suas criações, foi possível observar a falta de engajamento e autonomia na aprendizagem coletiva no ambiente on-line por parte dos professores em pré-serviço.

Apesar da aparente dificuldade em integrar as NTIC à educação em sua dimensão cultural - através do envolvimento ativo nas práticas sociais - e crítica - através da transformação das práticas - (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000), os professores em pré-serviço confirmaram os dados do questionário inicial ao

mostrarem uma certa habilidade em relação aos seus aspectos instrumentais. Durante a pesquisa foi possível notar essa familiaridade operacional dos participantes com as NTIC visto que poucas foram as dificuldades técnicas que pareceram ter para realizar as atividades propostas. Apesar de alguns participantes terem afirmado alguma dificuldade, percebe-se certo grau de autonomia ao buscar ajuda ou tentar aprender por si mesmo para tentar superá-la.

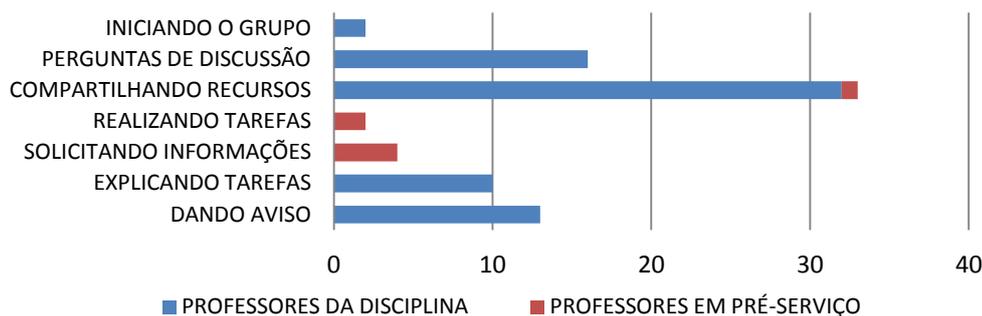
Participante 9: “não sabia mexer na ferramenta muito bem por falta de prática (como o docs) mas **aprendi mexendo**”

Participante 1: “Às vezes surgiam dúvidas, mas **era só perguntar no próprio grupo pra ter resposta.**”

Participante 5: “[encontrei] muitas dificuldades. **Pedi ajuda** a minha nora e aos meus filhos.”

Além disso, nos resultados das atividades de escrita colaborativa no *GoogleDocs* e na produção das *webquests*, foi possível perceber os conhecimentos técnicos que os professores em pré-serviço possuem das ferramentas de edição de textos online, da busca e seleção de ferramentas e conteúdos disponíveis e da criação de apresentações fazendo uso de recursos multimodais para atingir os objetivos pedagógicos propostos. De fato, em sua própria formação, os professores em pré-serviço parecem se interessar mais pelos aspectos operacionais. Ao analisar o conteúdo das publicações e comentários feitos por eles, assim como suas reações não-verbais aos comentários e publicações feitos por outros, podemos perceber um contraste entre os objetivos dos professores da disciplina e dos professores em pré-serviço.

Gráfico 15 - Tipos de Publicação no Ambiente On-Line

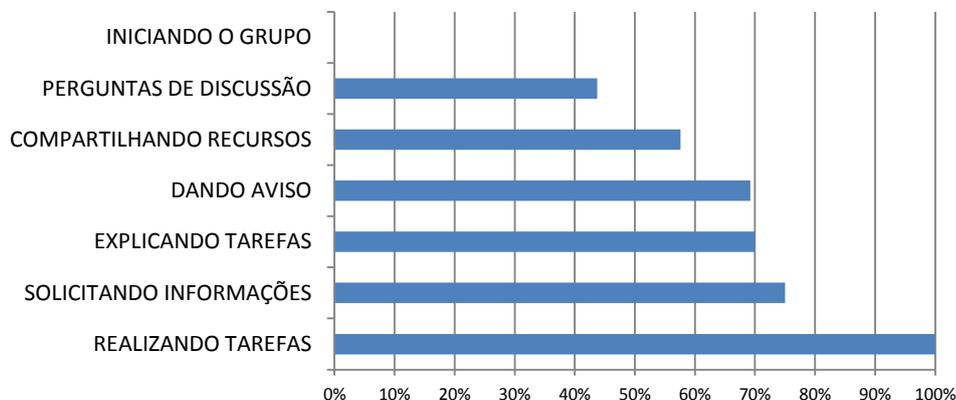


Fonte: elaborado pela autora

Enquanto os professores da disciplina buscaram maiormente gerar discussões e compartilhar saberes através das publicações, os professores em pré-serviço as utilizaram, mesmo que timidamente, como uma forma de se comunicar com os professores da disciplina para solicitar informações e entregar suas tarefas. Apenas um professor em pré-serviço se sentiu compelido a fazer uma publicação espontânea compartilhando suas ideias. Em relação às reações não-verbais a essas publicações, é interessante notar que as publicações feitas por seus colegas, tiveram uma maior porcentagem de “curtidas”. Por outro lado, as perguntas de discussão e o compartilhamento de recursos, os mais realizados pelos professores da disciplina, foram as que tiveram os menores índices de “curtidas”. Em uma primeira análise, pode parecer que os professores em pré-serviço não estavam interessados nas práticas dialógicas propostas pelos professores da disciplina e puderam expressar essa falta de interesse através do seu silêncio, ao preferir não clicar em “curtir”. Já os avisos e as explicações das tarefas tiveram uma taxa de “curtida” maior que 60%, o que pode significar que os professores em pré-serviço estavam de acordo com o uso das publicações como meio de divulgar informações relevantes ao funcionamento das aulas presenciais e das tarefas on-line a serem realizadas. Diante disso verificamos a compreensão e apropriação dos professores em pré-serviço do poder discursivo das novas linguagens, como as “curtidas” possibilitadas pelo *Facebook*, ao usá-las para apoiar as publicações de seus colegas e as que lhes pareciam mais interessantes, ao mesmo tempo que decidiram, muitas

vezes, expressar sua desaprovação ao não fazê-lo em várias outras publicações.

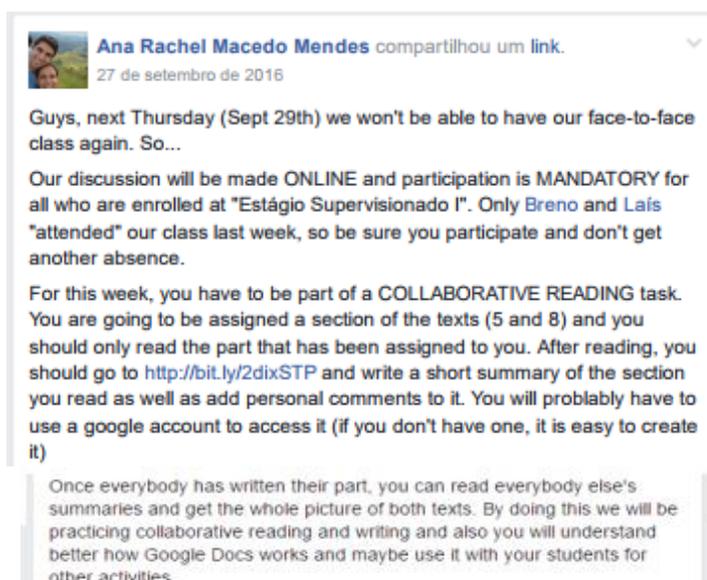
Gráfico 16 - Tipos de Publicações Curtidas pelos Professores em Pré-Serviço



Fonte: elaborado pela autora

A publicação que recebeu o número mais alto de “curtidas” pelos professores em pré-serviço durante o semestre letivo foi a que explicava a tarefa de escrever um resumo colaborativo usando o *GoogleDocs*, o editor on-line de textos. Seis professores em pré-serviço e um professor da disciplina se manifestaram de forma não-verbal que gostaram da proposta como podemos ver abaixo.

Imagem 5 - Captura de Tela da Interação no Ambiente On-line



If you don't do your part, your classmates will miss your part of the text, so make sure you give your contribution. The document will be available for you to edit until Tuesday Oct 4th.

TEXT 5

Part. 8 > PART 1: Sections Introduction, Educational Context in the 21st Century, ELT Methodologies and Their Technologies and MOOCs (p.326-330)

Part. 5 > PART 2: Sections Inverted Classroom Approach, CLIL, Inverted CLIL (p.330) to Conclusion (p.330-334)

TEXT 8

Me > PART 1: Chapter 1, introduction (p. 5-7)

Part. 7 > PART 2: Chapter 1, section The Role of the Teacher, subsection Teacher as Passive Technicians and Teacher as Reflective Practitioners (p.7-13)

Part. 6 > PART 3: Chapter 1, section The Role of the Teacher, subsection Teacher as Transformative Intellectuals (p. 13-17)

Part. 3 > PART 4: Chapter 1, sections Theory and Practice and In Closing (p. 17-22)

P. 4 > PART 5: Chapter 2, introduction and section The Concept of Methods (p. 23-29)

Part. 9 > PART 6: Chapter 2, section Dissatisfaction with Method (p.29-32)

Part. 2 > PART 7: Chapter 2, sections Postmethod Condition and Postmethod Pedagogy (p. 32-38)

Part. 1 > PART 8: Chapter 2, sections Macrostrategic Framework and In Closing (p. 38-43)

for the social inclusion of this diversity. These technologies advances are part of the 21st century's society, so they should also be included on teaching L2, but not all professionals are prepared to make use of such tools. Finardi highlights the importance and the necessity of include technologies in teaching L2 and purposes in the text two objectives: to summarize teaching methodologies and to analyze the Content and Language Integrated Learning (CLIL), and also as blended approaches as Inverted Classroom or Flipped Classroom as tools to incorporate technology in ELT methodologies.

In the next topic, Finardi is contextualizing education in the 21st century and is affirms that technology changed the way people live and interact with the world, but not all people have access to the web 2.0 and neither to MOOC's, which are totally online courses. Although this is a significant barrier, the author defends and affirms that knowledge in a foreign language and digital literacy are two basic principles to be included in this modern society. Knowing the difficult to include technologies in teaching foreign language, Finardi (2015) recommend more investment "in teacher training and education for the critical use of technologies in education."

After that, the author gives a review on ELT methods, such as Grammar-Translation Method, Direct Method, Reading Approach Method, Audio-Lingual Method, Communicative Approach and how technologies appears in the middle of these methods. According to her, the Communicative Approach (CA) opened space to include other methods, such as Task Based Approach (TBA), CLIL and the Participatory Approach (PA). PA is based on Freire's theory about critical education and education through language. In order to achieve the objectives in using technology in a ELT classroom, Finardi suggest the use of Web quests, MOOC's,

COLLABORATIVE READING

TEXT 5 FINARDI, K. R. Current Trends in ELT and Affordances of the Inverted CLIL Approach. Studies in English Language Teaching, v. 3, p. 326-338, 2015. Patricia Costa Souza > PART 1: Sections Introduction, Educational Context in the 21st...

DOCS.GOOGLE.COM

 Curtir  Compartilhar

 7

 Visualizado por 14

 **Ana Rachel Macedo Mendes** Just got in our google doc to add my summary and saw many of you have already added yours! Great job! 😊

Curtir ·  2 · 30 de setembro de 2016 às 20:28

 **Ana Rachel Macedo Mendes** Guys, tomorrow is the last day for you to make your contribution to our google doc. **Participants 2, 3, 8, 7, 4**

, you are the only ones missing. Without your participation, we are not going to be able to get a full pictures of the texts.

Curtir · 3 de outubro de 2016 às 15:07

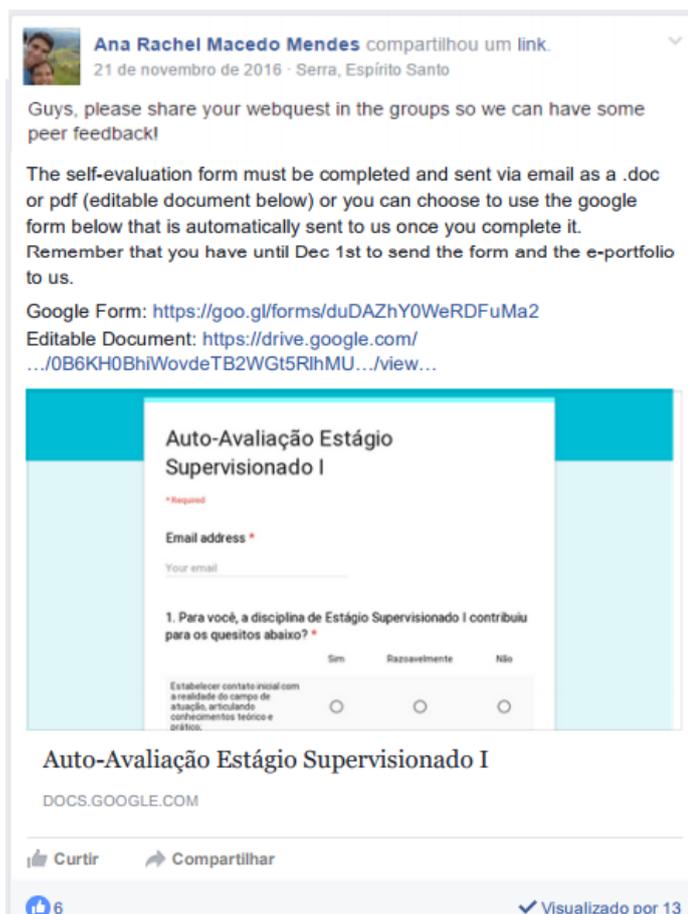
 **Partic. 4** Done.

Curtir · 4 de outubro de 2016 às 11:39

Fonte: extraído de <http://bit.ly/2xliAMC> (Apêndice D)

A segunda publicação mais “curtida” também foi a explicação de uma tarefa, que teve cinco curtidas dos professores em pré-serviço e uma de um professor da disciplina, como ilustrado a seguir. Assim como na tarefa anterior, apesar de nem todos terem feito em um primeiro instante tendo que ser lembrados posteriormente a respeito do prazo, a maioria dos participantes realizou a tarefa. Ambas atividades, o resumo colaborativo e o preenchimento do formulário de auto-avaliação, eram obrigatórias e contribuiriam para a nota final dos participantes na disciplina. Diante disso, entendemos que os professores em pré-serviço mostraram uma preferência pela autoria colaborativa e práticas inovadoras. Ao mesmo tempo, acreditamos que o fator “nota/presença” teve grande influência para que as tarefas fossem realizadas.

Imagem 6 - Captura de Tela da Interação no Ambiente On-line



The image shows a social media post from Ana Rachel Macedo Mendes, dated November 21, 2016, from Serra, Espírito Santo. The post contains the following text:

Guys, please share your webquest in the groups so we can have some peer feedback!

The self-evaluation form must be completed and sent via email as a .doc or pdf (editable document below) or you can choose to use the google form below that is automatically sent to us once you complete it. Remember that you have until Dec 1st to send the form and the e-portfolio to us.

Google Form: <https://goo.gl/forms/duDAZhY0WeRDFuMa2>
Editable Document: <https://drive.google.com/.../0B6KH0BhiWovdeTB2WGt5RihMU.../view...>

The screenshot of the Google Form is titled "Auto-Avaliação Estágio Supervisionado I". It includes a required field for "Email address" and a question: "1. Para você, a disciplina de Estágio Supervisionado I contribuiu para os quesitos abaixo?". The question has three radio button options: "Sim", "Razavelmente", and "Não". The "Sim" option is selected. Below the question, there is a small text box: "Estabelecer contato inicial com a realidade do campo de atuação, articulando conhecimentos teórico e prático."

At the bottom of the screenshot, the text "Auto-Avaliação Estágio Supervisionado I" and "DOCS.GOOGLE.COM" are visible. There are also icons for "Curtir" (6) and "Compartilhar", and a status "Visualizado por 13".

Fonte: extraído de <http://bit.ly/2xliAMC> (Apêndice D)

Ao notarmos o maior interesse pela prática de leitura/autoria compartilhada e resposta à pesquisa de opinião do que pela busca de uma sinergia de saberes e alteridade nas discussões e compartilhamento de recursos e ideias, verificamos também a preferência por uma maior fluidez e dinamismo nas práticas educacionais. Nas respostas dos questionários finais, podemos perceber que uma das razões apontadas para a baixa interação on-line era a falta de tempo e estímulo para ler os textos que os auxiliaram a participar nas discussões.

Participante 2: “Uma das principais dificuldades foi a falta de tempo, pois as atividades por muitas das vezes **demandavam leitura, análise e uma produção mais formal, e isso exige tempo.**[...] poderia ter sido melhor distribuído de forma que pudéssemos fazer algo além do que simplesmente responder perguntas. Talvez **se as atividades fossem um pouco mais dinâmicas ficariam ainda mais interessantes.**”

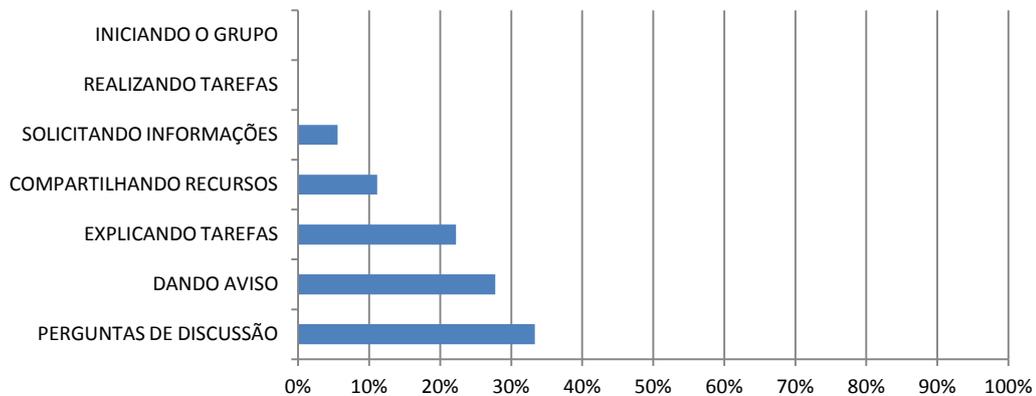
Participante 3: “[...] elas exigiam geralmente a leitura de textos e/ou visualização de vídeos para discussão posterior em sala de aula, o que infelizmente se provou ineficaz já **que não tenho tanto tempo disponível para realizar tais tarefas.**”

Participante 4: “**Não me senti estimulada** a participar das atividades online, na maioria das vezes.”

Participante 6: “É um bom meio de comunicação, mas **para discutir textos ficou um pouco vago.** Tendo em vista que o MESMO tópico seria discutido em sala. Por esse motivo, **ficou repetitivo.** Eu preferia a conversa em sala a comentar no facebook.”

Apesar de diversos tipos de atividades terem sido propostos pelos professores da disciplina, os participantes viram apenas as perguntas como sendo atividades de fato, não fazendo relação entre as outras atividades propostas e suas funções pedagógicas. Assim, por esses relatos, constatamos que a maioria das atividades propostas no ambiente on-line não apresentavam o dinamismo, fluidez, multimodalidade, inovação e espontaneidade esperados pelos participantes e característicos das epistemologias digitais focadas na *performance* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008). Mesmo assim, nas reações verbais dos professores em pré-serviço, menos expressivas que as não-verbais, as publicações mais comentadas por eles foram as perguntas de discussão e os avisos dados pelos professores da disciplina, como vemos abaixo.

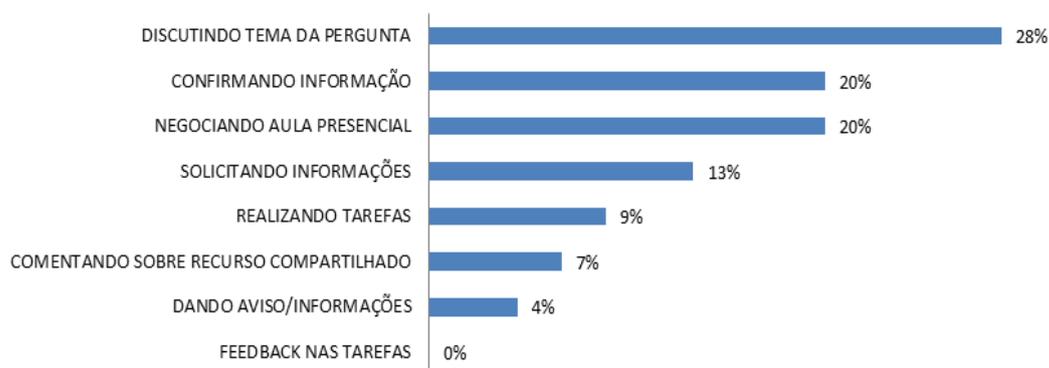
Gráfico 17 - Publicações Comentadas pelos Professores em Pré-Serviço



Fonte: elaborado pela autora

As perguntas de discussão solicitavam de forma direta o comentário dos participantes no ambiente on-line e, apesar de apenas 33% delas terem sido respondidas, foram as que tiveram um maior índice de participação. Apesar dos comentários em resposta às perguntas de discussão se apresentarem em maior número, não estamos seguros de que isso tenha sido em razão da busca intensa por sinergia de saberes e alteridade da cibercultura (LÉVY, 1999) uma vez que não havia resposta quando, em resposta a seus comentários, a professora estagiária os convidava a continuar a discussão. Já as publicações dos próprios professores em pré-serviço com suas tarefas, como apresentado anteriormente, não teve nenhuma contribuição e feedback dos colegas. Essa falta de feedback às tarefas é confirmada quando analisamos os comentários feitos pelos professores em pré-serviço quanto ao seu conteúdo, conforme quadro abaixo.

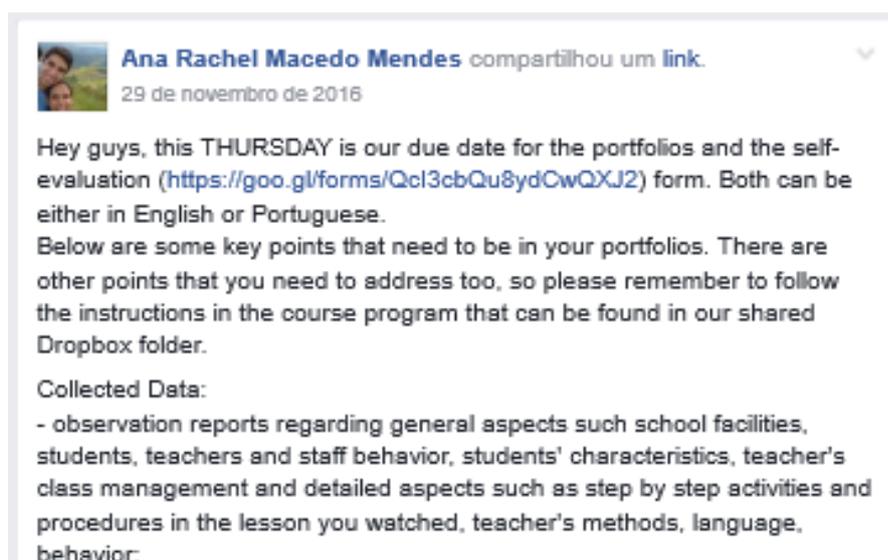
Gráfico 18 - Tipos de Comentários Feitos pelos Professores em Pré-Serviço



Fonte: elaborado pela autora

Neste gráfico, observamos que além de serem usados para discutir os temas apresentados pelas perguntas, muitos também utilizaram os comentários para confirmar o recebimento de informações (“obrigado”, “ok”) ou a realização de tarefas (“feito”, “respondido”) como ilustrado abaixo. Vemos que essa prática está ligada ao aspecto instrumental das NTIC na educação, pois representa uma forma de contribuir para o funcionamento da disciplina ao informar ao professor da realização da tarefa.

Imagem 7 - Captura de Tela da Interação no Ambiente On-line



- your own reflection on the lessons observed describing what you would do differently.interview reports;
- interview reports

Lesson Plan and Webquests:

Besides including your Webquest, you should also present your lesson plan for how you would work with it. The lesson plan should include:

- General and specific goals
- Methodology
- Activities
- Resources
- Evaluation
- References

Final Thoughts: individual reflection (for each student) on your personal thoughts regarding the challenges and expectations based on your experiences this semester.

Don't hesitate to contact me if you need assistance ok?

Auto-Avaliação Estágio Supervisionado I

*Required

Email address *

Your email

1. Para você, a disciplina de Estágio Supervisionado I contribuiu para os quesitos abaixo? *

	Sim	Acertadamente	Não
Estabelecer contato inicial com a realidade do campo de atuação, articulando conhecimentos teóricos e práticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Auto-Avaliação Estágio Supervisionado I

DOCS.GOOGLE.COM

👍 Curtir ➦ Compartilhar

👤 2 ✓ Visualizado por 13

- Participante 6** Respondido!
Curtir - 1 - 29 de novembro de 2016 às 18:52
- Partic. 4** Respondido.
Curtir - 30 de novembro de 2016 às 22:39
- Participante 7** Respondido
Curtir - 1 de dezembro de 2016 às 05:23
- Participante 3** Respondido.
Curtir - 2 de dezembro de 2016 às 22:21
- Participante 5** Respondido
Curtir - 2 de dezembro de 2016 às 23:01

Fonte: extraído de <http://bit.ly/2xliAMC> (Apêndice D)

Não obstante, em alguns momentos foi possível perceber, tanto por um viés instrumental quanto cultural e crítico, a integração das NTIC nos comentários destinados à negociação da aula presencial. Houve uma publicação que, em menos de 24 horas, conseguiu levar mais participantes a interagirem do que todas as outras publicações juntas durante todo o semestre. Abaixo podemos visualizar participantes ativos, autônomos e empoderados buscando, de forma coletiva, usar os canais disponíveis para atingirem seus objetivos.

Imagem 8 - Captura de Tela da Interação no Ambiente On-line



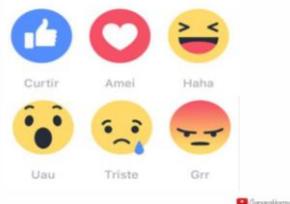
Fonte: extraído de <http://bit.ly/2xliAMC> (Apêndice D)

Para aprofundar nossa análise sobre essa interação específica, precisamos visualizar a prática dentro do seu contexto. Ao fazer uma publicação lembrando a turma sobre os textos a serem lidos para a aula no dia seguinte, o professor voluntário é indagado se existe a possibilidade de que a aula seja cancelada já que aconteceria um evento do mesmo departamento no horário da aula. A publicação ilustrada anteriormente é em resposta ao pedido do participante de cancelar a aula e seu tema (aviso) era de extremo interesse dos professores em pré-serviço porque iria afetar de forma direta e concreta sua vida em um futuro muito próximo. Apesar de alguns também terem mencionado o conhecimento que seria compartilhado no evento e o apoio às programações do departamento, podemos perceber que maior importância é dada ao cumprimento das horas necessárias de atividades complementares para que pudessem finalizar o curso de graduação no tempo planejado por eles.

Logo, podemos concluir que a maioria dos participantes percebeu que o resultado da interação com o professor poderia ter um impacto direto em suas vidas e interesses então, de forma rápida, ativa e coletiva, se apropriaram das ferramentas disponíveis para tentar provocar algum tipo de mudança na situação. Nessa ocasião, os professores em pré-serviço souberam se apropriar dos meios propostos pela intervenção e os recursos disponíveis (comentários, “curtidas”, *emojis*) para se fazer ouvir, defender seus interesses em comum e provocar uma mudança da realidade. Porém, em relação a esses novos códigos e linguagens característicos das redes sociais, notamos nas participações no grupo do *Facebook* a inexistência de *memes*, *hashtags*, GIFs e uma tímida presença de 13 *emojis*. Além disso, mesmo o *Facebook* oferecendo cinco tipos de reações não verbais, ilustrados abaixo, apenas a reação “curtir”, na maior parte das vezes, e “amei”, quatro vezes, foram usadas.

Imagem 9 - Reações não-verbais do *Facebook*

- NOVIDADE NO FACEBOOK -
5 BOTOES ALTERNATIVOS AO CURTIR



Fonte: <http://www.tatashormain.com/2016/02/tecnologia-reacoes-pelo-facebook.html>

O episódio relatado acima nos faz perceber a complexidade da formação de professores considerando os possíveis elementos que poderiam ter determinado que os participantes demonstrassem certo grau de autenticidade, colaboração e agência no meio digital na situação de negociação descrita anteriormente e em outras fossem passivos se negando a colaborar e contribuir para o coletivo. Assim, foi possível notar que, por vezes, os professores em pré-serviço pareceram seguir a lógica hierárquica e centralizada da educação e modos de pensar tradicionais. Por outro lado, em alguns momentos verificamos seu engajamento em práticas descentralizadas, coletivas e dinâmicas. Assim, podemos ver que os professores em pré-serviço parecem se mover no *continuum* de *mindsets* proposto por Lankshear e Knobel (2007b) operando na “tensão entre materialidade e não-materialidade” como destacado por Ferraz (2014, p.61). Além disso, percebemos durante a implementação da abordagem híbrida que mesmo após a leitura de diversos estudos sobre a integração das NTIC, as propostas apresentadas aos participantes ainda tiveram como alicerce textos lineares, presos a formas tradicionais e hierarquizadas de avaliação e pouca criatividade e inovação nas atividades, “*new wine, old bottles*” como sugere Lankshear e Knobel (2007a). Dessa forma, vemos a dificuldade de integrar as NTIC, tanto nossa quanto dos professores em pré-serviço, não apenas com suas ferramentas, mas principalmente com a transformação das propostas e práticas pedagógicas decorrentes da cristalização de formas de pensar e ver o mundo e, particularmente, a educação.

4.4 INGLÊS: LÍNGUA, ENSINO E PROFESSOR

Um dos objetivos do curso de formação de professores de inglês, segundo suas diretrizes (BRASIL, 2001) deve ser desenvolver a capacidade crítica do professor de pensar e lidar com a língua inglesa na sociedade atual. Diante disso, um dos temas abordados na disciplina foi o papel da língua inglesa na sociedade atual. Para tanto, foram propostas quatro atividades on-line para fortalecer e complementar as discussões presenciais que serão analisadas aqui para compreender sobre a visão que os professores em pré-serviço demonstraram ter sobre o inglês, seu ensino e sua profissão:

- a) pesquisa on-line através do site *surveymonkey.com* (Apêndice C);
- b) perguntas de discussão;
- c) vídeos e perguntas relacionadas;
- d) criação de um mapa mental;
- e) discussão sobre uma charge.

A pesquisa on-line teve como objetivo estimular os professores em pré-serviço a demonstrarem seus conhecimentos prévios e opiniões sobre o assunto, motivar a leitura dos textos indicados e mostrar na prática um exemplo de como usar ferramentas de pesquisa, teste e questionário on-line para alcançar esses objetivos. Para tanto foi elaborada a pesquisa “*What’s the role of English?*” (Apêndice C) utilizando o *surveymonkey* e pedimos aos participantes que a respondessem antes da aula presencial. Como o assunto era o papel do inglês, achamos interessante verificar se os professores em pré-serviço conheciam algumas terminologias usadas para o ensino do inglês (EFL, ESL, EAL, ELF, EIL, EGL) e as ideologias por trás delas. Os quatro participantes que responderam ao questionário da pesquisa demonstraram conhecimento das siglas, porém apenas dois deles responderam a pergunta de forma completa, que solicitava o que as expressões significam. Para responder à pesquisa não era necessário se identificar, então não é possível relacionar as respostas com os seus respectivos autores.

English as a Foreign Language: “It focuses on communication among non-native and native speakers”; “it’s treated as the language of the other”

English as a Second Language: “It is English ‘used’ by non-native speakers inside an English speaker environment.”; “English besides the mother tongue”

Podemos perceber pelas respostas acima que os participantes concordam com Jarvis (2005) que a visão do inglês como língua estrangeira ou segunda língua a caracteriza como a língua do outro, controlada e regulada pelo nativo, porém usada por não-nativos para se comunicar em um determinado ambiente.

English as Língua Franca: “It does not considerate a standard language from a certain country, that is, an example to follow.”; “it’s when the language is spoken by different people around the world.”

English as a Global Language: “It sees English as a language that enables people from different nationalities and backgrounds to communicate.”; “it’s when English is universally spoken.”

English as International Language: “I think I did not get the main difference between English as global and international language. But I think EIL is more connected to academy, technology and technical resources.”; “English as an international tool of language.”

Em relação aos termos apontados acima, podemos entender que os participantes os relacionam principalmente com a diversidade de pessoas que falam a língua sem a determinação de um padrão específico e como uma ferramenta que permite a comunicação e acesso a informação em determinados meios, concordando com Finardi (2014). Entretanto, os participantes parecem não observar as relações de poder e dominação reproduzidas por essas terminologias (DUBOC, 2015).

English as Additional Language: “It sees English without borders.”; “it’s native language + English”

Já o inglês como língua adicional, apenas dois participantes tinham conhecimento da sigla. Esses dados mostram uma visão de desterritorialização do inglês relacionada a outras línguas, especialmente a língua nativa do falante, concordando com Leffa e Irala (2014). Depois de ter contato com o conhecimento prévio dos participantes sobre o tema, buscamos ouvir suas opiniões sobre qual deve ser o papel da inglês no ensino da língua no Brasil, fazendo a seguinte pergunta “*What do*

you think should be the role of English in Language Teaching in Brazil?"

I think that English language should be treat as an **additional language**, considering that we already have our native language and English, in this case, could be the "plus". I read in an article that when you speak two different languages we have **two different access to the world**.

To enable students to have **access to a greater amount of knowledge**. I do not think only changing the term related to English would be enough. I think it is important, but if this change remains only in the curriculum, it will not make any difference. the whole system is broken. English as all languages should **assume an emancipatory posture**, in my opinion.

It should be a way of **opening new horizons** for the students to **learn more than grammar**. They have to learn about culture, how to deal with different people, get to know about the news abroad, think critically, and so on.

Vemos nas respostas acima duas perspectivas diferentes em relação ao papel do inglês. Para as duas primeiras respostas, os participantes afirmam a importância do inglês como ferramenta para o acesso ao conhecimento e a um novo "mundo" diferente do permitido pela língua-mãe, como também defende Leffa e Irala (2014) e Finardi, Prebianca e Momm (2013). Em contrapartida, os outros dois participantes parecem acreditar num ensino mais crítico do idioma, que leve em consideração aspectos culturais, comunicativos e reflexivos como forma de "emancipação", se aproximando da visão de educação linguística por meio do ensino do inglês, defendida por Ferraz (2014), independente da terminologia utilizada.

Outra proposta de atividade para esse tema foi a publicação de perguntas sobre os textos, como forma de propor uma discussão sobre o tema e outros relacionados com os textos indicados e possibilitar um espaço para expandir as conversas em sala e permitir aos professores em pré-serviço que não comparecessem nas aulas presenciais a participação na discussão. Foram apresentadas três perguntas e apenas uma foi escolhida, ilustrada na imagem abaixo.

Imagem 10 - Captura de Tela da Interação no Ambiente On-line

Ana Rachel Macedo Mendes
11 de agosto de 2016 · Vitória, Espírito Santo

Discussion Questions for TEXTS 3 (FINARDI, 2014) AND 7 (FINARDI, FERRARI, 2008)
Answer the question below based on your reading of the texts and also the discussion in class. (deadline Tuesday Aug. 23rd)
Which terminology do you use for English when you teach? Or when you speak it? Which one do you think should be used? Why?

1 Curtir · Compartilhar

1 Visualizado por 12

Particip. 2 EFL (at least that's what I believe to do). However, the idea of considering the different Englishes we have is an effective way to work with different variations in class and thus present the students a different perspective on learning another language.
Curtir · 2 · 11 de agosto de 2016 às 12:55

Particip. 2 For example, when I started learning English, the only two "kinds of English" that were presented to me were the American (which I believe to be the one that is mostly present in my speaking/writing) and British. Unfortunately, at that time, I didn't even know that some countries like New Zealand and South Africa have English as an official language, and that's where we can see the role of the teacher of presenting these other possibilities to the students.
Curtir · 2 · 11 de agosto de 2016 às 13:02

Participante 6 Unfortunately, English language is present to us as North American and British native language. When I started to learn English at school, I used to hear that "Good English is that one similar to North American" if you do not speak like them, your English cannot be seen as English.
Curtir · 2 · 14 de agosto de 2016 às 12:50

Particip. 2 The sad thing is that I still get that a lot, as well as many of the English teachers I know. That's why I believe our generation not only can, but also has to come up with some changes concerning this matter.
Curtir · 2 · 14 de agosto de 2016 às 13:41

Particip. 2 Let's make a revolution!!! Hahaha
Curtir · 3 · 14 de agosto de 2016 às 13:41

Participante 6 ESL (acknowledging that my students first language is Brazilian Portuguese). However, the idea of considering different Englishes is essential to us in order to understand that there is not only one "standard" English but others, which we can choose for our teaching practice.
Curtir · 2 · 14 de agosto de 2016 às 12:35

Fonte: extraído de <http://bit.ly/2xliAMC> (Apêndice D)

Na atividade acima, podemos observar dois participantes compartilhando suas experiências e opiniões sobre o papel do ensino do inglês com o grupo. Como é

possível perceber na resposta inicial dos participantes, eles reconhecem que como professores em pré-serviço ensinam o inglês como EFL e ESL, entendidos na pesquisa feita entre os participantes como “língua do outro”. Entretanto os dois deixam claro que acreditam ser essencial considerar os diferentes tipos de inglês e não restringir o ensino a apenas uma variedade da língua. Interessante notar a reflexão que os participantes se sentiram compelidos a fazer sobre o seu próprio processo de aprendizagem de inglês conseguindo identificar algumas ideologias por trás deles ao limitar a língua apenas a uma variedade de inglês americano e outra de inglês britânico. Apesar de problematizarem essa padronização da língua, os participantes parecem ainda considerar como inglês válido apenas o falado como língua oficial de algum país, um inglês territorializado e não como uma língua fluída e em constante transformação tanto pelos nativos quanto pelos não-nativos. Não obstante, podemos perceber na última fala do participante 6 (“*if you do not speak like them, your English cannot be seen as English*”) uma leve indicação de que cada falante pode se apropriar do idioma e dar origem a “inglês múltiplos”, como sugere Mattos (2015). Através dessa simples prática de discussão entre apenas dois participantes, foi possível perceber como a troca de experiências e opiniões pode conduzir a uma reflexão crítica e uma possível transformação da prática docente dos participantes envolvidos. Apesar de acreditar que esse diálogo foi lido por todos os participantes não podemos saber se os outros também foram capazes de construir novos conhecimentos e fazer reflexões sobre sua prática a partir da colaboração dos colegas.

Outra prática proposta nesta primeira seção da disciplina foi a indicação de alguns vídeos em que o professor David Crystal¹⁰ fala sobre o papel do inglês na sociedade atual. O propósito da atividade foi oferecer outro ponto de vista sobre o tema usando uma mídia diferente para que os participantes pudessem refletir, discutir e fazer conexões com as perspectivas dos autores dos textos indicados, suas discussões em sala de aula e suas vivências. Curiosamente, como podemos

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=0XT04EO5RSU&feature=relmfu>
<https://www.youtube.com/watch?v=WZI1EjxxXKw>
<https://www.youtube.com/watch?v=tLYk4vKBdUo>

observar abaixo, apenas um participante se dispôs a realizar a atividade, novamente o participante 2.

Imagem 11 - Captura de Tela da Interação no Ambiente On-line

Ana Rachel Macedo Mendes compartilhou um link.
11 de agosto de 2016 · Vitória, Espírito Santo

How do these videos relate to this week's texts and discussions? What do you think about his opinions?

<https://www.youtube.com/watch?v=0XT04EO5RSU&feature=relmfu>
<https://www.youtube.com/watch?v=WZI1EjxxXKw>
<https://www.youtube.com/watch?v=tLYk4vKBdUo>

(deadline Tuesday Aug. 23rd)

David Crystal - Which English?
Which 'English' should we teach our students? Global English with Professor David Crystal. Another innovative feature of Global - Macmillan's new course for ...

YOUTUBE.COM

Curtir Compartilhar

1 Visualizado por 11

Particip. 2 Awesome video! For me, it summarizes one of the greatest changes in the teaching of English in the past few years. I remember being presented only to the American and British variations. In fact, I had a teacher who lived in Australia and many of the students (including me) used to ask "Mas eles não falam Australiano?". This limitation of students' knowledge on English variations is extremely associated to what the teacher presents in class and how they approach these differences in terms of language and culture.

Particip. 2 Thus, I believe that's exactly what Kacru wants to convey with the metaphor of the slaughter of the sacred cows: WE NEED TO EXTINGUISH THESE PRACTICES FROM OUR CLASSROOM. All the "sacred cows" presented in the text represent something we've been carrying on throughout the years, but with such a globalized and connected world, it is time to change things and work with a more critical perspective.

Curtir · 3 · 21 de agosto de 2016 às 12:05 · Editado

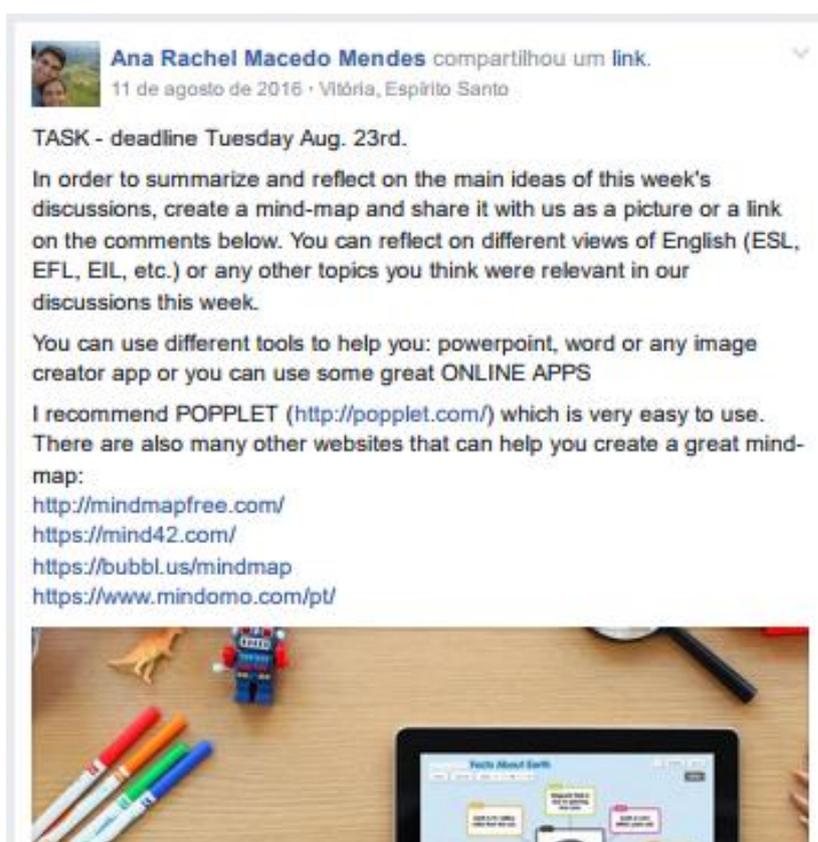
Fonte: extraído de <http://bit.ly/2xliAMC> (Apêndice D)

Na situação acima, vemos que o participante 2 demonstra capacidade de fazer conexões entre os textos e os vídeos relacionando-os com as discussões anteriores e suas experiências pessoais, característica da chamada "mente em rede" (CASTELLS, 1999) observada na sociedade digital. Em suas declarações, assim

como nas interações citada anteriormente, é possível notar seu posicionamento em relação ao tema, sua visão da importância política do professor e um agenciamento de si mesmo como professor de inglês capaz de realizar transformações.

Finalmente, foi proposta uma atividade de produção para que os professores em pré-serviço pudessem praticar suas capacidades de conexão, sintetização e avaliação das ideias apresentadas pelos textos e nas discussões. Para tanto, os participantes deveriam criar um mapa mental, utilizando elementos textuais e não-textuais (como setas, traços, cores e imagens) em alguma das ferramentas indicadas na publicação ou outra de sua escolha. Apenas um professor em pré-serviço apresentou sua produção no ambiente on-line, como podemos ver na imagem abaixo.

Imagem 12 - Captura de Tela da Interação no Ambiente On-line



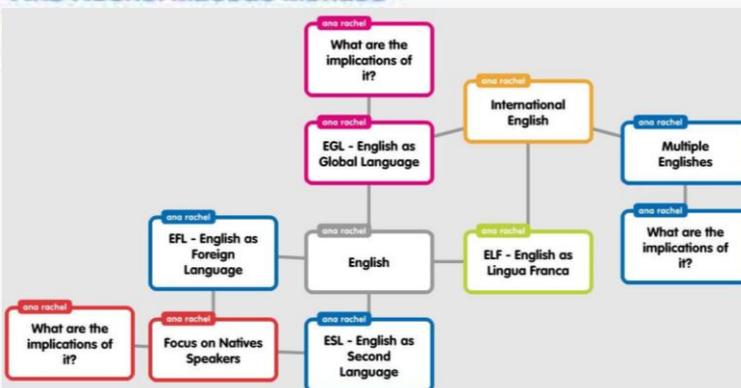


Ana Rachel Macedo Mendes **Partic. 2** , this is the post about the mind map. The idea is for you to summarize the discussions on the text about the different views of English. I drafted one so you can have an example, it's incomplete, but it's something like the one below. I created it in popplet and exported as jpg.

Curtir · 1 · 21 de agosto de 2016 às 16:15

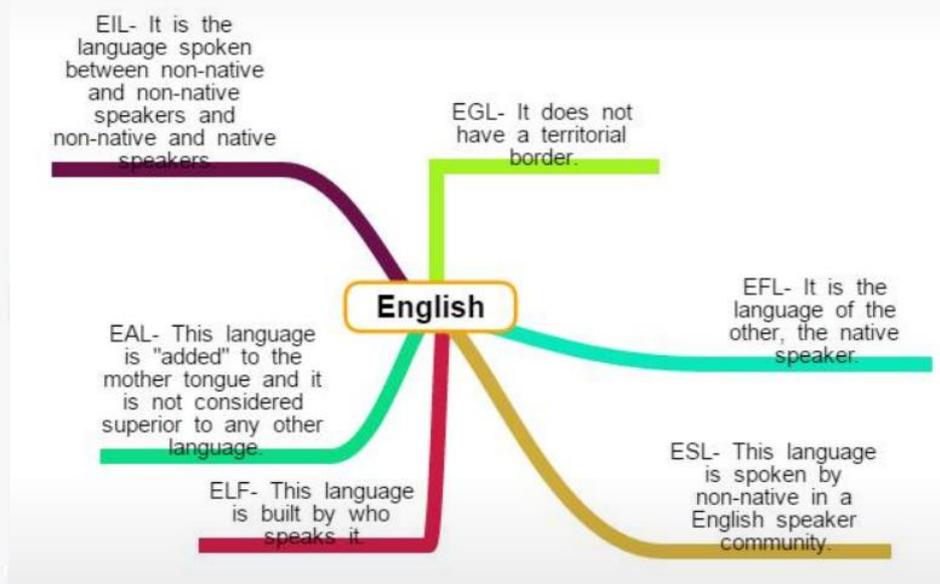


Ana Rachel Macedo Mendes



Curtir · 1 · 21 de agosto de 2016 às 16:21 · Editado

Participante 1



Curtir · 1 · 24 de agosto de 2016 às 00:27



Ana Rachel Macedo Mendes Great job, **Participante 1** . It really sums up the terminologies that have been used to refer to English teaching. What tool did you use to make your mind map?

Curtir · 24 de agosto de 2016 às 07:37

Fonte: extraído de <http://bit.ly/2xliAMC> (Apêndice D)

É possível perceber que o participante utilizou a ferramenta do mapa mental para resumir as ideias dos textos e utilizou traços e cores para expressar suas ideias. Entretanto, observamos que não foram feitas conexões entre um e outro aspecto das terminologias nem entre outros elementos mencionados nos textos, vídeos ou discussões, indicando uma forma linear de pensamento característicos da “mente tipográfica” (CASTELLS, 1999). Além disso, foi curioso perceber que o participante apenas compartilhou a imagem sem nenhum outro tipo de comentário e, quando perguntado sobre o tipo de programa utilizado, não houve nenhuma resposta. Isso nos leva a pensar que apesar de ter realizado a atividade de produção, não houve preocupação do participante em colaborar com a produção dos colegas ou em interagir comigo ou com os outros participantes.

A última atividade proposta com o objetivo de refletir sobre a língua inglesa e seu ensino no contexto brasileiro foi a interpretação de uma imagem e suas possíveis significações. A imagem escolhida foi para, propositalmente, apresentar uma suposta “verdade” expressa pelo “senso comum” e, muitas vezes entre os próprios professores de inglês, da superioridade do ensino privado ao ensino público e permitir que os professores em pré-serviço reflitam e dialoguem sobre essa visão ideológica do ensino. Apenas um participante se propôs a compartilhar seu posicionamento em relação a imagem, como se pode ver na Imagem 13 a seguir:

Imagem 13 - Captura de Tela da Interação no Ambiente On-line





👍 Curtir ➔ Compartilhar

👤 1

✓ Visualizado por 14

Participante 3 Maybe. People think a private school is the solution, but forget to look at who really matters. The student.

Usually in the private school the teachers are well paid and more motivated to help the students.

In the Public school sometimes teachers are motivated to help students, and even when they are, sometimes the students doesn't tries to do their best.

This picture is way to biased. It has some truth. But we can't generalize this question.

Curtir • 2 • 30 de agosto de 2016 às 00:06

 **Ana Rachel Macedo Mendes** I agree with you **Participante 3**, this stereotype has been around in Brazil for a long time. Why do you think is the reason for that?

Curtir • 1 • 1 de setembro de 2016 às 11:38

 **Ana Rachel Macedo Mendes** Personally, I feel that sometimes in private institutions students are treated as clients and education is seen as a service being delivered.

Curtir • 1 • 1 de setembro de 2016 às 11:39

Fonte: extraído de <http://bit.ly/2xliAMC> (Apêndice D)

Através do posicionamento do participante é possível notar certa criticidade ao concordar com a existência da “verdade” da imagem, porém de forma enfraquecida,

ou seja, pode ser real para alguns contextos mas não para outros (FERRAZ, 2015) e em sua percepção que a educação é um sistema complexo composto por vários elementos (entre eles, o salário e a motivação dos professores). Além disso, o participante parece entender que a educação deve ser centrada no aluno e nas suas necessidades (FREIRE, 2005). Similarmente, ao afirmar que, independente da motivação do professor, é o aluno que exerce mais influência sobre sua própria educação, entendemos que o participante defende uma educação que empodere o aluno a ser o responsável pela construção do conhecimento e formação cidadã. Em contrapartida, quando convidado a continuar a discussão e interação sobre o tema para expandir a reflexão, o participante não voltou a se pronunciar, demonstrando falta de interesse no diálogo sobre o assunto e na sua construção do conhecimento como aluno e futuro professor.

Acreditamos ser importante enxergar o contexto dos participantes no curso de formação de professores, para tentar perceber de que maneira esse tem contribuído para seu engajamento na sua formação reflexiva e crítica e nas novas práticas emergidas com as NTIC e em sua integração na sua prática docente. Durante esta pesquisa foi possível perceber, em algumas falas dos participantes, diferentes visões sobre o professor de inglês, como por exemplo, as reportadas abaixo presentes nas Imagens IX e X.

Participante 2: For example, when I started learning English, the only two "kinds of English" that were presented to me were the American (which I believe to be the one that is mostly present in my speaking/writing) and British. Unfortunately, at that time, I didn't even know that some countries like New Zealand and South Africa have English as an official language, and that's where we can see the **role of the teacher of presenting these other possibilities to the students.**

Participante 6: [...]When I started to learn English at school, **I used to hear that "Good English is that one similiar to North American"** if you do not speak like them, your English cannot be seen as English.

Participante 2: The sad thing is that **I still get that a lot**, as well as many of the English teachers I know. That's why I believe our generation not only can, but also has to come up with some changes concerning this matter.

Participante 2: [...] I had a teacher who lived in Australia and many of the

students (including me) used to ask "Mas eles não falam Australiano?". **This limitation of students' knowledge on English variations is extremely associated to what the teacher presents in class and how they approach these differences** in terms of language and culture.

Nessa situação os participantes falam sobre os tipos de inglês a que foram apresentados e a importância do professor de inglês em escolher de forma consciente apresentar a diversidade da língua aos alunos. Além disso, observamos que eles entendem o poder que podem exercer para transformar a visão dicotômica do inglês (americano ou britânico) para uma visão plural. Podemos perceber então na fala dos participantes que eles estão conscientes da dimensão política da prática do professor de inglês, ao saber que as escolhas que ele faz ou deixa de fazer tem repercussões importantes na forma como o aluno pode ver e entender a si mesmo, sua língua, os outros e as outras línguas. Essa disposição em provocar mudanças na sociedade e essa consciência política fazem parte de uma prática reflexiva-crítica.

Com o objetivo de fomentar essa reflexão sobre a prática, os professores em pré-serviço foram solicitados a compartilhar seus esboços de planos de aula no ambiente on-line. Podemos observar em suas ideias para os planos de aula a forte presença da multimodalidade, incluindo textos, vídeos, música e imagens, componente essencial para a educação na sociedade atual (MONTE MÓR, 2012). Apesar da variedade de recursos e informações e da polêmica dos temas que os participantes decidiram abordar, podemos notar um enfoque monocultural na falta de uma expansão interpretativa dos temas abordados, de uma reflexão crítica sobre os discursos mostrados e uma problematização das ideologias por trás deles, mais compatíveis com uma educação linguística (FERRAZ, 2015). Como por exemplo, o plano de aula publicado pelo participante 7 abordando estereótipos culturais, em uma de suas atividades, sugere que os alunos usem a roupa típica de determinado país, sem considerar as diversidades existentes dentro de cada nação.

Participante 7: For the Speaking part, how about students in pairs being filmed in a two-minute presentation (introducing themselves)? Each pair would be assigned with a different greeting from the text of the Reading

class. They would write a script (WH questions: what's your name? where are you from? [country of the specific greeting], how are you? nice to meet you), practice and present. **They could wear specific clothes from "their country"** of the Reading. The video could be shared with the whole classroom.

Outra observação que fizemos foi que a maioria das atividades propostas pelos participantes em seus esboços de planos de aula tem o foco na compreensão de palavras, expressões e conteúdo dos textos demonstrando uma abordagem instrumentalista da língua e uma prática centrada em métodos ao invés de pensar em planos baseados em temas, como proposto pela professora formado. Por exemplo, no caso da única atividade de produção oral, a proposta é que os alunos memorizem e apresentem um diálogo, sem promover uma interação autêntica entre os grupos.

Participante 4: For the Writing, we are going to use Pixton and ask the students to create a comic book story about the topic. This will be an activity that they are going to start in class, in pairs, and finish at home where they will have more freedom and time on the internet. Later, after we have helped them with possible questions/doubts, they are going to print and present the story to their classmates as part of the Speaking activity. We are thinking about having the class separated in two groups and positioning the desks in "u" format, so half of the class would remain sat (with their partners) and the other half would move around the room visiting the different pairs and **listening the stories they would present**. Then, exchange roles. It would be like a small "book fair".

Podemos observar também objetivos reproducionistas e conteudistas com o fim de levar os alunos a pensar de uma determinada maneira ao invés de buscar uma expansão interpretativa e permitir que o aluno tenha autonomia para fazer suas próprias escolhas. No plano de aula sobre orientação sexual, parece que o objetivo do participante 3 é que os alunos adquiram uma determinada forma de pensar que segundo ele deve ser a correta.

Participante 3: I believe the first part is to Teach the kids what is Sexual Orientation, so they could feel at least comfortable knowing lot's of people have their own preferences and with luck **they will learn it is a normal thing** to have different sexual orientations. And hopefully they will grow up without any kind of sexual prejudice.

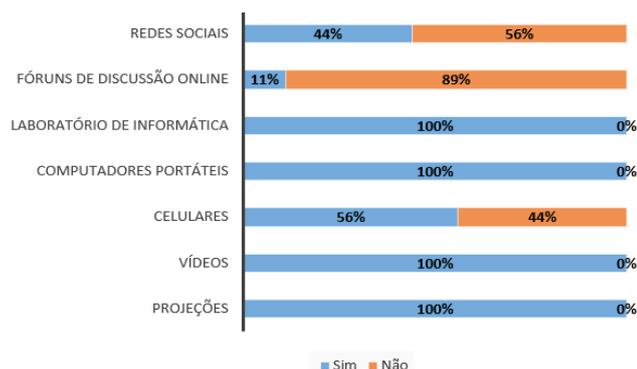
Entendemos que seu propósito bem intencionado é promover a aceitação da diversidade e a diminuição do preconceito, porém ao tentar fazer com que os alunos reproduzam determinada forma de pensar ao querer “transferir” para eles sua “visão de normalidade”, restringindo sua capacidade de escolha. Assim, ao mesmo tempo que observamos na fala dos participantes uma visão do professor de inglês como educador, na prática a vemos como instrutor. Pensamos que isso pode ocorrer devido ao fato de que, como aponta Finardi e Prebianca (2016), a identidade do professor é construída ao longo do tempo através do contato com diferentes discursos e experiências como aluno e como professor. Como podemos notar nos questionários iniciais, a experiência dos professores em pré-serviço com o ensino de inglês é maiormente em cursos livres, contextos em que o professor de inglês é reconhecido como um instrutor e levado a reproduzir os métodos utilizados pelo curso (FINARDI; PREBIANCA, 2016). Dessa forma, acreditamos que o espaço pesquisado de formação dos professores tem contribuído para desconstruir essa visão instrumental da docência e repensar suas bases filosóficas e pedagógicas, conforme sugerido por Monte Mór (2009), uma vez que já podemos ver indícios de mudança nos comentários dos participantes que se vêem como verdadeiros agentes transformadores.

4.5 NTIC NA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como parte da formação crítica-reflexiva do professor de inglês, entendemos que na era digital em que vivemos, além de provocar oportunidades de reflexão sobre o papel do professor de inglês, a formação inicial precisa também abordar os temas relacionados às NTIC. Tendo isso em mente, um dos objetivos da disciplina de Estágio Supervisionado I era abrir um espaço de discussão sobre as NTIC, e também uma experiência prática de sua integração através da abordagem híbrida, como sugerido por Arruda (2013) e Paiva (2013). Antes dessa experiência, segundo os participantes no questionário inicial e como podemos ver no gráfico abaixo, a

experiência com o uso de NTIC na formação docente havia sido feita por meio do uso de computadores portáteis, laboratório de informática, vídeos e projeções orientados pelos professores formadores. Enquanto que o uso de celulares de forma didática, redes sociais e fóruns de discussão on-line foram menos presentes no decorrer do curso.

Gráfico 19 - Recursos Digitais usados durante Curso pelos Professores Formadores



Fonte: elaborado pela autora e Lima (2017)

Para entender melhor como os professores em pré-serviço perceberam essa integração, foi pedido que eles mencionassem algum caso do uso de tecnologias digitais em sua experiência de formação docente como estudante do curso de Letras Inglês e de que forma foi significativo para eles. A maioria dos participantes se restringiu a mencionar apenas alguma atividade específica realizada pelos professores formadores que se encontram categorizadas abaixo:

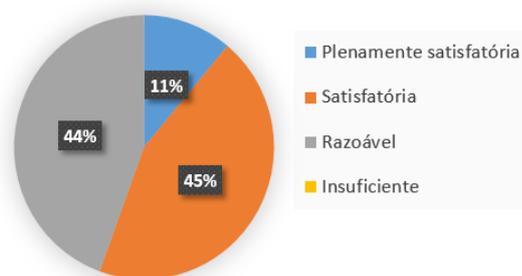
Tabela 1 - Uso de NTIC na Formação Docente

Casos de Uso de Tecnologias Digitais na Formação Docente	Número de vezes mencionados
Criação de Vídeo	2
Feedback de Produções	1
Leitura de textos digitalmente	2
Interação entre Professores e Colegas	1
Envio de Arquivos	2
Assistir Vídeos	2
Busca de Artigos Acadêmicos	2
Uso de Softwares Específicos	2
Músicas	1

Fonte: elaborado pela autora e Lima (2017)

Com isso, concordamos com Teixeira e Finardi (2013) e Ferraz (2014) ao perceber que a integração das NTIC às práticas pedagógicas no decorrer da formação docente dos participantes, em sua maioria, se restringiram ao seu aspecto instrumental (dicionários, tradutores, projetores, vídeos entre outros) e deixaram em segundo plano o engajamento em novas práticas sociais que podem ocorrer no meio digital (colaboração, criação, coletividade, entre outras). Entretanto, de forma geral, os professores em pré-serviço pareceram satisfeitos com a integração das NTIC na sua formação docente, como podemos perceber abaixo.

Gráfico 20 - Integração de Tecnologias Digitais no Curso de Letras Inglês



Fonte: elaborado pela autora e Lima (2017)

Pensamos que os participantes se sentem satisfeitos com esse tipo de integração meramente instrumental devido ao fato de que, como mencionado anteriormente, são exatamente esses tipos de práticas que eles estão acostumados a ter no meio digital, de receptores em um modelo de aprendizagem passiva não apenas no ensino superior, mas provavelmente desde a educação básica. Dessa forma, acreditamos que a dificuldade e resistência dos professores em pré-serviço a participar das novas práticas de aprendizagem propostas pela abordagem híbrida implementada nesta pesquisa-ação provém também do contexto educacional que estão inseridos, baseado no uso instrumental das NTIC e na visão do professor como detentor do conhecimento a ser transferido para os alunos.

As respostas dadas no questionário inicial para as perguntas: “Quais os

aplicativos/sites que você usa para ensinar/aprender línguas estrangeiras? Você faz uso de algum desses aplicativos/sites como aluno/professor de língua estrangeira? Qual (quais)?” compiladas abaixo, mostram a mesma tendência. A experiência dos professores em pré-serviço com as NTIC na aprendizagem do inglês se baseia grandemente em uma relação unilateral com os tradutores, dicionários e sites, em que o usuário se beneficia porém não há troca nem interação com outros aprendizes. O aplicativo *Duolingo* se diferencia por seu aspecto de “gamificação” assemelhando-se a um jogo em que o usuário vai ganhando pontos e passando por fases enquanto aprende o idioma. Entretanto, o foco do aplicativo é na língua em sua forma e descontextualizada, ignorando seus aspectos criativos e interativos (FINARDI; MENDES, 2017; FINARDI; LEÃO; AMORIM, 2016).

Tabela 2 - Ferramentas On-Line para Aprender/Ensinar Inglês

Ferramenta	Número de vezes mencionada
Tradutor	5
Aplicativo para aprender idiomas (Duolingo)	5
Dicionário	3
Sites de auxílio a professores com atividades e planos de aula	2
Sites para aprender inglês	2
Fórum	1
Buscador	1
Email	1

Fonte: elaborado pela autora e Lima (2017)

Assim, a abordagem híbrida implementada nesta pesquisa tinha como um dos seus objetivos ajudar a ir além das possibilidades instrumentais das NTIC e introduzir novas formas de construção do conhecimento ao fluir entre aulas expositivas, espaços para desenvolver a aprendizagem colaborativa, autonomia e criticidade dos participantes (conforme sugerido por Arruda, 2013), com vistas a não apenas abordar novas formas de “ensinar a ensinar” mas também novas formas de pensar o

ensino¹¹. Para tanto, as NTIC foram usadas tanto como mediadoras, através do ambiente on-line, como objetos de discussão, como podemos observar na publicação feita no ambiente on-line abaixo:

Imagem 14 - Captura de Tela da Interação no Ambiente On-line

The image shows a screenshot of a Facebook post. At the top, it says "Ana Rachel Macedo Mendes compartilhou a foto de TeachThought." followed by the date "16 de setembro de 2016". The post text asks: "This is kind of a hot topic! What do you think? Should smartphones be allowed in classrooms?". Below the text is a photo of a hand holding a smartphone displaying a webpage. A blue overlay on the photo reads "50 Reasons It's Time For Smartphones In Every Classroom" and the TeachThought logo is in the bottom right corner. Below the photo, the post is attributed to "TeachThought" on "12 de setembro de 2016" with a "Curtir Página" button. The link "50 Reasons It's Time For Smartphones In Every Classroom http://buff.ly/2cPWJ6l" is visible. Interaction buttons for "Curtir" and "Compartilhar" are shown, along with "3" likes and "Visualizado por 13".

Participante 2 Absolutely!! There's not only a way we (teachers) can fight technology inside the classroom but also there's no reason to do so. Why do that if we can use it in our favor? I completely agree with the conscious use of smartphones 😊
Curtir · 1 · 16 de setembro de 2016 às 20:25

Participante 6 Since it's a hard task if we (teachers) decide to struggle against the use of smartphones in class, I believe that if we think and incentive our students to use in a way which involves the topic of the class or put them into the scene, it could be seen as beneficial.
Curtir · 1 · 19 de setembro de 2016 às 14:31

Fonte: extraído de <http://bit.ly/2xliAMC> (Apêndice D)

¹¹ Adaptado de Paiva, Martins e Braga (2013, p. 206) ao afirmarem que o uso das NTIC precisa ultrapassar os limites instrumentais das “novas formas de ensinar língua” para “novas formas de pensar língua” fomentadas pela era digital.

Nessa ocasião, foi compartilhado uma matéria que defende o uso de celulares em sala de aula, apesar de proibido em várias escolas, e os professores em pré-serviço foram instigados a refletir e expressar-se sobre o tema. Nos comentários dos professores em pré-serviço podemos perceber que eles notam uma forte presença dos dispositivos móveis nas salas de aula e acreditam em sua integração à educação. Podemos notar que ambos vêm tanto o uso dos celulares como passível de transformação e adaptação para uso pedagógico como as práticas pedagógicas flexíveis a se adaptarem a presença dos celulares em seu ambiente, compreendendo os aspectos culturais e críticos dessa integração (LANKSHEAR; SNYDER; GREEN, 2000; FERRAZ, 2014).

Em outro momento, na atividade ilustrada abaixo, foi apresentado um vídeo sobre abordagens híbridas, especificamente a Sala de Aula Invertida (tema do texto indicado para leitura daquela semana), com o objetivo de apresentar formas de integração das NTIC. Observamos que o participante 4 percebeu, segundo os textos indicados para leitura, que as principais vantagens da abordagem sala de aula invertida é uma aprendizagem mais personalizada. Porém, ele ressalta que requer do aluno mais disciplina e autonomia para conduzir sua aprendizagem e do professor uma melhor preparação para escolher as ferramentas certas, dirigir e observar o desempenho dos alunos. Podemos dizer que o participante enxergou a abordagem híbrida como um desafio de mudança de paradigma como indicada por Prensky (2007). Notamos que o participante deu ênfase na importância das ferramentas tecnológicas para o bom funcionamento da abordagem e não mencionou nem as práticas sociais nem os valores por trás delas (LANKSHEAR; KNOBEL, 2007a).

Imagem 15 - Captura de Tela da Interação no Ambiente On-line

 **Ana Rachel Macedo Mendes** compartilhou a publicação de **Prof. Voluntário** 22 de setembro de 2016

As we couldn't have our face-to-face class today, our discussion will be made online. Part of our discussion will be about text 9.

Based on your reading and on the video below, write a short paragraph about the implications of the Inverted Classroom to our practices as English Teachers. What are its challenges for both, teachers and students?

Your participation online on this topic will be considered as attendance. That means, if you don't participate, you will get an absence for today's class.

 **Prof. Voluntário** compartilhou um link. 15 de setembro de 2016

Hey students! Take a look at this video about blended learning while reading text 9.

 **Blended learning in 2 minutes and 38 seconds**

Many educators believe that blended learning is the best solution to today's educational challenges. But what exactly is blended learning? And how can it hel...

YOUTUBE.COM

 Curtir  Compartilhar

 1  Visualizado por 14

Part. 4 Regarding to English teaching/learning, I think the inverted classroom could be very helpful if well applied, considering that we usually have many students in class and, therefore, many different learning styles and realities. If well designed, the inverted classroom may fill in the gaps that the teacher alone might not cover during a traditional class due to some limitations such as time and his/her own personal style. Thus, with the correct choice of tools and strategies, the students could have their own needs fulfilled during the inverted class, in which they would have the autonomy to choose the strategies and time that best work for them. However, this type of class would also require more responsibility both from teachers and students – the students would have to be disciplined and have autonomy enough to conduct his own learning; and the teacher would have to be very careful in choosing the right tools, observing the students' progress and providing the necessary guidance in order to create an effective learning environment.

Curtir ·  3 · 22 de setembro de 2016 às 19:32

 **Ana Rachel Macedo Mendes** **Part. 4** , you've addressed a very delicate point... this type of teaching could mean more work, effort and time from teachers. It may mean we will have to get out of our comfort zone in order to try new things. How willing are us, as teachers, to do that? There is a very interesting article that mentions the divergence between students' and teachers' beliefs about the use of technology in learning.
<https://www.researchgate.net/.../561768da08ae1a88800371d6...>
 Curtir · 24 de setembro de 2016 às 10:45

Particip. 2 I agree with **Part.4** The idea of an inverted class is something really important for us to try to create more attractive and interactive classes. However, I believe that some aspects must be taken into consideration; for example, this week I was at the school where I am doing my assistance sessions and one of the students' mother was waiting to talk to the coordinator about her son's grades. They were all online and she didn't have access to internet, so she was unable to know how was his performance at school. So, trying not to exclude instead of including would be one great challenge for me in particular!! But I really believe that this kind of approach would innovate and refresh our classes and provide a much more connected environment.
 Curtir · 2 · 23 de setembro de 2016 às 23:34

 **Ana Rachel Macedo Mendes** That's a good point **Partic. 2** , we can't ignore the fact that there is a real 'digital divide' in our society. It is one of the biggest challenges in dealing with technology in education. I wonder if this mom can have access to the internet but she just hasn't tried or just hasn't had an interest in doing so. I was surprised when I read results from a survey in Brazil that said that most of the people who don't have use the internet is because they don't feel like they need or they aren't interested on it or yet they don't feel they have the skills to do so. But on the other hand, even so, there is also slight smaller percentage that cannot afford it! I just wonder where this mom would fit. How can we, as teachers, try to overcome this digital gap? Is there anything we can do?
 Curtir · 24 de setembro de 2016 às 10:29 · Editado

 **Ana Rachel Macedo Mendes** link to the survey I mentioned>
http://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa#TIC_DOM...



Cetic - Portal de Dados
 Portal de Dados
 DATA.CETIC.BR

Curtir · 24 de setembro de 2016 às 10:30

Fonte: extraído de <http://bit.ly/2xliAMC> (Apêndice D)

O participante 2 demonstrou concordar com as observações do colega e salientou a importância de aulas interativas que despertem a atenção dos alunos. Podemos entender que para o participante, o meio utilizado é mais importante que o conteúdo, devendo ser atraente para os alunos (BOHN, 2013; MONTE MÓR, 2012). Notamos também uma menção à desigualdade de acesso à internet e como isso pode dificultar o uso da abordagem híbrida nas escolas. Entretanto, percebemos que

apesar de identificar a dificuldade de sanar a brecha digital, o participante entendeu que o professor pode abordá-la e contorná-la de forma a contribuir para sua diminuição através da abordagem híbrida (PREBIANCA; CARDOSO; FINARDI, 2014). Entendemos então, nas duas interações mencionadas acima, sobre os celulares e sobre as abordagens híbridas, que apesar de saber dos desafios e dificuldades da integração das NTIC, eles acreditam que essa incorporação é necessária uma vez que pode trazer benefícios e tornar a educação mais significativa ao empoderar o aluno a exercer sua cidadania na sociedade atual (FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013).

No esboço do planejamento das atividades percebemos a incorporação das NTIC não apenas com o uso de várias ferramentas (*Pixton, Youtube, Facebook, VoiceThread*, apresentadas durante a disciplina) mas também com sugestões das novas práticas que surgem com as NTIC, como a criação e edição de vídeos, montagem de histórias em quadrinhos e compartilhamento de suas produções favorecendo a autonomia, criatividade e colaboração entre os alunos. Entretanto observamos que mesmo observando aulas numa escola regular do ensino público regular, os professores em pré-serviço pareceram não atentar-se para a falta de recursos tecnológicos disponíveis para uso dos alunos na sala de aula ao não estabelecer as atividades on-line para serem feitas em casa. Curiosamente, nos depoimentos do questionário final, observamos justamente crítica à abordagem utilizada devido ao fato dessa falta de recursos nas instituições de ensino onde eles estava estagiando.

Participante 7: “acho que aplicar e fazer uso dessas ferramentas **na realidade de uma escola pública, não seria tão fácil** [...] **não concordamos que daria certo** caso ela [aula de inglês com uso de tecnologias disponíveis] fosse colocada em prática na realidade dessas escolas.”

Participante 3: “acredito que mesclar o ambiente on line com o presencial, é uma ideia boa, mas sem exigir demais do uso do ambiente on line, uma vez que **nem todos tem acesso ao facebook e whatsapp 24 horas por dia, pois nem todos tem condições de pagar internet de Dados móveis no celular e o sinal de Wi-fi da UFES não é confiável.**”

Um dos objetivos da abordagem híbrida é justamente superar a barreira da falta de recursos tecnológicos disponíveis nas instituições de ensino, ao usar o componente on-line fora do ambiente escolar. Apesar de executada na disciplina e experimentada pelos próprios participantes, observamos uma dificuldade de transferir e adaptar o que foi discutido e vivenciado em sua própria experiência como aluno para um contexto diferente:

Professora Formadora: “Acho que os alunos não conseguiram identificar a relação entre o que estávamos propondo (abordagens híbridas para o ensino de L2) e nossa abordagem no curso (abordagem híbrida na formação desses professores).”

Por outro lado, desde a perspectiva dos professores em pré-serviço, a implementação da abordagem híbrida contribuiu para sua formação principalmente no tocante ao conhecimento sobre as NTIC e sua relevância para o exercício da docência. Apesar dos depoimentos dos participantes se referirem principalmente ao uso das NTIC no aspecto instrumental, podemos ver alguns indícios de consideração dos aspectos culturais e críticos das NTIC na educação.

Participante 5: “Pude perceber o quanto as tecnologias podem **me ajudar a elaborar e organizar aulas e materiais didáticos**. Na verdade eu nem fazia idéia da imensidão, mas pretendo fazer uso delas.”

Participante 4: “Com relação às tecnologias digitais, sim, achei que contribuiu bastante e **pretendo usar ferramentas online na minha futura prática docente**. [...] A apresentação **de tecnologias digitais que podem ser utilizadas para a educação** foi excelente, me abriu novos horizontes.”

Nos depoimentos acima, percebe-se a ênfase instrumental no uso das NTIC para auxiliar na elaboração e execução das aulas. Porém, podemos observar que para o participante 4, apesar da importância das NTIC, ficou claro que a educação continua tendo o papel protagonista ao mencionar “tecnologias digitais que podem ser utilizadas **para** a educação”. Assim, parece que a abordagem híbrida contribuiu para abrir “novos horizontes” e desafiar os participantes a buscarem uma certa inovação, adaptação e aproximação à realidade digital dos alunos.

Participante 9: “[...] contribuiu para minha futura prática docente devido ao **que devo adaptar nas aulas** que serão ministradas usando tecnologias, pois os alunos estão cada vez mais ligados a esse meio, então devemos seguir o que temos a frente.”

Participante 1: “[...] acredito que **precisamos conhecer as tecnologias digitais** até mesmo **para estarmos mais perto dos alunos.**”

Observamos então que os participantes percebem a importância do aspecto cultural das NTIC ao considerar o contexto do qual o aluno faz parte, como proposto por Rojo (2012) e Lankshear, Snyder e Green (2000). Além disso, é possível observar que, apesar de não satisfeitos com a forma como a abordagem híbrida foi implementada na disciplina, os participantes entenderam que as NTIC e as práticas digitais podem ser constantemente transformadas e adaptadas para que sejam relevantes para determinado contexto e prática.

Participante 2: “[...] durante as observações das aulas pude perceber que a Internet e a tecnologia estão diretamente ligadas com a realidade dos alunos e, honestamente, acredito que a professora não soube explorar isso da melhor forma possível, então isso **me fez refletir mais sobre como unir essas duas coisas como um professor.**”

Participante 7: “[...] focar e conhecer as tecnologias disponíveis e de fácil acesso para prática docente foi interessante e muito importante, porém acho que **aplicar e fazer uso dessas ferramentas na realidade de uma escola pública, não seria tão fácil.**”

Participante 3: “Para o conhecimento foi um bom avanço, mas não estou convencido de que o componente on-line tenha sido adequadamente explorado. [...] acredito que mesclar o ambiente on line com o presencial, é uma ideia boa, mas sem exigir demais do uso do ambiente on line, uma vez que nem todos tem acesso ao facebook e whats app 24 horas por dia, pois **nem todos tem condições de pagar internet de Dados móveis no celular** e o sinal de **Wi-fi da UFES não é confiável.**”

Dessa forma, podemos perceber uma reflexão sobre as NTIC na sua dimensão crítica não somente em relação à apropriação e transformação das práticas mas também em relação às questões de poder e políticas universitárias. Como podemos observar no comentário do participante 3, a falta de estabilidade de conexão *wi-fi* no campus universitário dificultou o seu engajamento no ambiente on-line. Da mesma forma, entendemos que a pouca difusão entre os professores formadores da universidade de integração das NTIC, suas práticas e seus valores e apenas

iniciativas isoladas de alguns professores de lidarem com esse desafio (FADINI, 2016) dificultam a ruptura da forma tradicional de ensino e contribuem para a resistência dos professores em pré-serviço em engajar-se em novas práticas de construção do conhecimento.

4.6 ABORDAGEM HÍBRIDA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE INGLÊS

Para esta pesquisa foi desenvolvida uma proposta de abordagem híbrida no nível de disciplina com o objetivo de oferecer uma “hibridização transformadora” que proporcionasse uma mudança na pedagogia em que o aluno, no caso os professores em pré-serviço, construísse ativamente e por meio das NTIC sua experiência de aprendizagem (GRAHAM, 2006; MATHEOS; DANIEL; MCCALLA, 2012). Como a abordagem híbrida deve ser contextual (TOMLINSON; WHITTAKER, 2013), antes de elaborá-la, buscamos conhecer os professores em pré-serviço através do questionário inicial e, como já comentado nessa análise, verificamos sua preferência pelo uso de redes sociais, assim como sua necessidade de um engajamento em práticas educacionais no meio digital que vão mais além do seu aspecto operacional. Além disso, consideramos os objetivos da disciplina de problematizar e avaliar a prática docente do professor de inglês buscando articular os conhecimentos teóricos e práticos para então desenvolver um design que combinasse de forma harmoniosa o ambiente presencial e on-line. Dessa forma, estabelecemos que para cada aula presencial, algumas atividades seriam propostas no ambiente on-line seguindo a temática de cada módulo da disciplina como detalhado no capítulo de metodologia neste trabalho.

Como uma das características do espaço físico da universidade pesquisada é a falta de confiabilidade da conexão wi-fi e com a constatação de que todos os professores em pré-serviço tinham acesso à internet em suas casas, decidimos que o componente on-line seria usado fora da sala de aula presencial. Porém, apesar dessa separação dos dois ambientes, uma de nossas preocupações era que os eles

não fossem vistos como concorrentes, mas como complementares, de maneira a seguir o princípio de complementação da abordagem híbrida (TOMLINSON; WHITTAKER, 2013). Contudo, parece que os professores em pré-serviço não viram essa interdependência dos dois ambientes como algo vantajoso como notamos no módulo de criação dos planejamentos das aulas ao utilizar a metodologia da Sala de Aula Invertida (com conteúdos sendo disponibilizados no ambiente on-line através de vídeos e *links* para artigos antes das aulas presenciais, visando aproveitar o tempo em sala para discussão). Como mencionado anteriormente, os participantes não seguiram as instruções de assistirem os vídeos ou lerem os artigos antes da aula presencial, o que dificultou o aproveitamento desse tempo para discussão e produção.

Professor Voluntário: “Os vídeos e tutoriais sugeridos no face **nunca eram vistos antes das aulas** e isso inviabilizava o debate a respeito dos temas dos textos, correlacionando-os com os vídeos. Muito do q era p ser feito on-line, fez-se em sala de aula. Até os **textos eram raramente lidos previamente**. Às vezes, liam partes dos textos antes das aulas, mas quase sempre mantinham o primeiro contato com os textos quando se juntavam para discutir as questões que eu levava para as aulas presenciais.

Participante 3: “[...] como vocês perceberam que **a maioria da turma não lia os textos antes da aula**, o que provocava a obrigatoriedade de se ler o texto a ser discutido na própria aula, meio que **inutilizando o componente on line**.”

Participante 4: “Várias vezes foram postados vídeos com 1 dia de antecedência para as aulas presenciais. Esses **vídeos foram cobrados nas aulas** e, como **obviamente ninguém havia assistido** devido ao curto prazo, tivemos que perder tempo de aula assistindo-os em sala.”

Desse modo, podemos entender que houve uma falta de interesse dos participantes nas práticas construção de sentido a partir de vídeos e textos compartilhados no *Facebook*, mesmo conscientes da importância de sua participação on-line para o andamento da aula presencial. Assim, ao invés de promover o embaçamento das fronteiras entre a aprendizagem on-line e presencial, como proposto por Graham, Allen e Ure (2005), a abordagem implementada pareceu contrastá-las ainda mais para os professores em pré-serviço. Aparentemente, os professores em pré-serviço preferiram se engajar em formas tradicionais de aprendizagem através da

participação presencial e usar as NTIC principalmente para a captação de informações e recursos ao invés de buscar uma integração dos ambientes e, assim, ampliar seu espaço de aprendizagem. A inteligência coletiva na cibercultura proposta por Lévy (1999) e a nova forma de pensar, segundo Lankshear e Knobel (2007b) e Ferraz (2014) se opõe a compartimentalização e aproxima o material e o não-material, o real e o virtual, entretanto alguns participantes parecem pensar de forma dicotômica e não entender como vantajosa a interdependência entre os ambientes.

Participante 3: “Apesar da possibilidade de executar tarefas on line elas não são capazes de substituir as tarefas pessoais.”

Participante 4: “Sugiro que, numa próxima oportunidade, as aulas presenciais não sejam planejadas dependendo da participação online.”

Participante 6: “Na minha opinião, as aulas presenciais poderiam ter sido mais bem aproveitadas, ao invés de esperar a participação dos alunos no ambiente on-line”

Isso pode representar uma insistência em separar a vida acadêmica da pessoal (FERRAZ, 2013) na dificuldade dos participantes em ver a aprendizagem como ubíqua, sendo possível aprender em qualquer hora e em qualquer lugar, sendo o aluno quem determina o tempo, lugar e ritmo do aprendizado. Uma das características da abordagem híbrida é justamente permitir essa autonomia do aluno e tornar a aprendizagem mais acessível, confortável e eficaz (GRAHAM; ALLEN; URE, 2005). Porém, parece que apenas um participante percebeu essa vantagem da abordagem híbrida, como grifado abaixo:

Participante 2: “[...] as atividades por muitas das vezes demandavam leitura, análise e uma produção mais formal, e isso exige tempo. **Tentei sempre salvar os posts para lembrar de acessá-los a noite, quando tinha mais tempo** ou até mesmo fazê-los de imediato, quando possível, para não me esquecer.”

Participante 3: “não tenho tanto tempo disponível para realizar tais tarefas”

Participante 4: “toda vez que entrava havia muitas atividades a serem feitas para a mesma data”

Percebemos que o participante 2 aproveitou a liberdade propiciada pela abordagem para escolher o melhor horário para que ele participasse da atividade. Em contrapartida, os outros participantes não perceberam essa autonomia para se organizar e se sentiram pressionados porque acharam curtos os prazos para as participações. Além da dificuldade de tempo apontada pelos professores em pré-serviço percebemos, algo que foi possível perceber durante todo o semestre foi a preferência pelo ambiente presencial.

Participante 1: “eu, sinceramente prefiro a parte presencial.”

Participante 6: “Eu acho que a turma não estava muito disposta a além das presenciais, ter atividades extra presenciais.”

Acreditamos que o ambiente on-line escolhido, a rede social *Facebook*, também contribuiu em grande parte para a falta de interesse e participação nas práticas digitais pelos professores em pré-serviço. Como advertido por Finardi e Porcino (2016), percebemos que os participantes não entendem as redes sociais, em especial o *Facebook*, como lugar de aprendizagem:

Participante 4: “Um momento que eu costumava usar como distração acabou virando uma obrigação. [...] Não sei se foi pelo fato de ser no facebook [...], mas, como mencionei, não me senti estimulada”

Participante 9: “[O Facebook] É um bom meio de comunicação, mas para discutir textos ficou um pouco vago. [...] Eu preferia a conversa em sala a comentar no facebook.”

Parece que os participantes não concordam com Rabello (2015) que, por seu caráter responsivo e quebra de hierarquização entre alunos e professor, o *Facebook* pode favorecer a aprendizagem e negociação através do diálogo de diferentes vozes. Apesar disso, como mencionado anteriormente, foram observados durante a implementação da abordagem algumas situações em que o ambiente digital funcionou exatamente como um espaço de descentralização na tomada de decisões e construção do conhecimento de forma colaborativa. Entretanto, nos perguntamos se ao usar uma página voltada estritamente para objetivos educacionais, como o

Edmodo (FADINI; FINARDI, 2015a) a participação dos professores em pré-serviço seria diferente ou se a questão em si não é necessariamente o tipo de *site* utilizado, mas sim a resistência a usar um novo ambiente de aprendizagem, diferente do presencial.

Matheos, Daniel e McCalla (2014) e Sharma e Westbrook (2016) já haviam alertado para uma suposta preferência dos alunos pelo ensino presencial. Concordamos com os autores, ao sugerir que uma das razões para tanto é a falta de preparação dos professores em pré-serviço para se tornarem os protagonistas de sua aprendizagem, necessitando de tempo e suporte para que possam assumir esse papel. A abordagem híbrida promete facilitar esse suporte ao possibilitar uma atenção mais personalizada a cada aluno e suas necessidades (LEFFA, 2012). De fato, foi possível comprovar em várias interações que o ambiente on-line promoveu um espaço para que os professores em pré-serviço pudessem solicitar informações, esclarecer dúvidas e pedir apoio segundo suas necessidades, como ilustrado abaixo.

Imagem 16 - Captura de Tela da Interação no Ambiente On-line





Fonte: extraído de <http://bit.ly/2xliAMC> (Apêndice D)

Com base nas falas abaixo, notamos que esse suporte foi percebido por alguns participantes ao procurarem ajuda para realizar algumas atividade, solucionar alguma dúvida através do ambiente on-line ou receberem a assistência dos professores ou dos colegas. Por outro lado, parece que a apropriação desse espaço com o objetivo de atender suas necessidades individuais não foi feita em todos os momentos que se depararam com dificuldades.

Participante 1: “Às vezes **surgiam dúvidas, mas era só perguntar no próprio grupo pra ter resposta**. [...] os professores sempre respondiam no grupo do facebook. [...] Eu **fiquei um pouco perdida** na realização do portfólio, acho que deveria ter sido explicada mais detalhadamente nas aulas presenciais.”

Participante 4: “Achei também que as instruções para as atividades foram muito vagas e que **não tivemos muito apoio em relação a como executá-las**. Para mim, **foi muito difícil** tentar fazer as atividades da forma como foram pedidas, **tive muitas dúvidas** [...]”

Participante 7: “Fiz atividades online, **tirei dúvidas** [...] O ambiente on-line **facilitou a comunicação** [...]”

Além dos obstáculos operacionais e culturais para lidar com o novo paradigma da educação, Tomlinson e Whittaker (2013) apontam que a falta de motivação por determinado ambiente na abordagem híbrida pode estar relacionada com o tipo e conteúdo de aprendizagem e nível de profundidade cognitiva exigido. Nesse caso, os autores sugerem avaliar a abordagem e modificá-la segundo as preferências dos alunos. Uma vez que os participantes preferiam o modo presencial, uma possibilidade seria investir mais nele, dando um papel mais secundário ao ambiente on-line. Porém, devido ao contexto político da época, o acesso ao espaço da universidade ficou impossibilitado e o ambiente on-line se tornou o principal ambiente de aprendizagem. Assim, buscamos principalmente escutar os

professores em pré-serviço, tanto nos seus comentários em sala de aula quanto ao observar como reagem no ambiente on-line, e mudar as tarefas propostas no a fim de torná-las mais interessantes para os professores em pré-serviço. Contudo, apesar da variedade oferecida e da promessa de um ensino envolvente e significativo na formação de professores (EGBERT; HERMAN; LEE; 2015), a abordagem híbrida nesta pesquisa não foi capaz de envolver os participantes da disciplina no ambiente on-line na maior parte do tempo.

Outro benefício da abordagem híbrida não observado nesta pesquisa e sugerido por Graham (2006) é a possibilidade de contornar as limitações do tempo do ambiente presencial. Por exemplo, o ambiente on-line poderia permitir que discussões que foram tratadas de forma superficial na sala de aula fossem aprofundadas e que alunos que não puderam interagir dessem suas contribuições on-line. Contudo, como a turma era composta por apenas nove professores em pré-serviço e as aulas presenciais tinham duração de quatro horas semanais, esse aspecto da abordagem híbrida parece não ter se mostrado importante. Pelo contrário, como o participante enfatizou, abordar os mesmos temas nos dois ambientes parece ter sido desestimulador.

Participante 9: “É um bom meio de comunicação, mas para discutir textos ficou um pouco vago. Tendo em vista que o MESMO tópico seria discutido em sala. Por esse motivo, ficou repetitivo.”

Entretanto, foi possível observar como o componente on-line contribuiu para introduzir novos saberes à realidade dos participantes, favorecendo uma inclusão sociodigital através do acesso tanto às tecnologias quanto as práticas que ocorrem nesse meio, como indicado por Prebianca, Cardoso e Finardi (2014):

Participante 1: “[...] Durante a disciplina, tentei participar o máximo possível das atividades propostas e **entender melhor** como inserir isso nas aulas. [...]”

Participante 2: “[...] durante as observações das aulas pude perceber que a Internet e a tecnologia estão diretamente ligadas com a realidade dos alunos [...] me fez **refletir mais** sobre como unir essas duas coisas como um professor.”

Participante 4: “Com relação às tecnologias digitais, sim, achei que contribuí bastante e pretendo usar ferramentas online na minha futura prática docente. [...] A apresentação de tecnologias digitais que podem ser utilizadas para a educação foi excelente, me abriu **novos horizontes**.

Participante 5: “Não tenho muito conhecimento, mas me esforço pra aprender porque sei que tenho que acompanhar o desenvolvimento tecnológico [...] Pude perceber o quanto as tecnologias podem me ajudar a elaborar e organizar aulas e materiais didáticos. Na verdade **eu nem fazia idéia da imensidão**, mas pretendo fazer uso delas [...] Esses mecanismos tecnológicos deveriam ser mais praticados dentro de sala. Apesar de perceber a importância não tenho muito conhecimento de como usá-los.”

Participante 7: “Fiz atividades online, tirei dúvidas, **conheci recursos e ferramentas, me inteirei de assuntos** que eram compartilhados etc. [...] focar e conhecer as tecnologias disponíveis e de fácil acesso para prática docente foi interessante e muito importante [...] O ambiente on-line facilitou a comunicação, demonstração das ferramentas e dos recursos tecnológicos/digitais, além do compartilhamento de informação e novidades da área. [...] No mais, **aprendi muitas coisas** que usarei e adaptarei de acordo com o que a situação peça”

Participante 9: “[...] não sabia mexer na ferramenta muito bem por falta de prática (como o docs) mas aprendi mexendo. [...] **contribuiu para minha futura prática docente** devido ao que devo adaptar nas aulas que serão ministradas usando tecnologias, pois os alunos estão cada vez mais ligados a esse meio, então devemos seguir o que temos a frente.”

Professora formadora: Eu acredito que a inclusão do componente on-line foi **essencial para aprendizagem e futura prática docente** dos alunos pois acredito, com a Vera (ver Paiva, 2013) que temos que **ensinar principalmente pelo exemplo**. Acho que os alunos não conseguiram identificar a relação entre o que estávamos propondo (abordagens híbridas para o ensino de L2) e nossa abordagem no curso (abordagem híbrida na formação desses professores) mas creio que essas relações **podem ser amadurecidas e consolidadas durante a prática deles**. A análise das WQs do [Professor Voluntário] mostram que apesar de eles não entenderem muito bem como podem preparar materiais para usar dentro e fora de aula, pelo menos eles **tentaram usar parte do que discutimos**, ou seja, houve um **certo grau de apropriação dos conceitos** que tentamos trabalhar com eles.

Segundo essas falas, podemos observar que a abordagem híbrida possibilitou um maior contato com as ferramentas mas também sua inclusão na prática do uso das NTIC para auxiliar na prática docente. Nos depoimentos acima podemos notar indícios de que a abordagem, assim como reportado em Silveira (2015), contribuiu para o desenvolvimento do letramento digital dos participantes. Ao participar das atividades, de forma ativa ou passiva, os participantes estiveram envolvidos em

práticas colaborativas e puderam desenvolver suas habilidades de comunicação na língua inglesa, criatividade para executar as atividades de produção e autonomia para aprender a usar as novas ferramentas. Além disso, percebemos também o exercício do pensamento e avaliação crítica da experiência vivenciada por eles na disciplina e sua adaptação segundo o contexto cultural e social e outros. Assim, notamos que, de alguma forma a abordagem levou alguns participantes a considerarem a integração das NTIC em suas aulas, adaptando-as à sua realidade (KOCOGLU; OZEK; KESLI, 2011).

Com relação à formação de uma comunidade de prática autêntica com colaboração mútua entre seus participantes (KEENGWE; KANG, 2013), podemos dizer que, na abordagem híbrida implementada nessa pesquisa, ela não foi fortemente estabelecida. A pouca colaboração e compartilhamento de criações e ideias pode ter sido motivada pela desconfiança no grupo, medo de feedback negativo, como sugerido por Matzat (2013) e Gruszczynska, Merchant e Pountney (2013) ou simplesmente pela falta de prática. Concordamos com Tomlinson e Whittaker (2013) que quanto menos familiarizado com a abordagem e com as novas práticas, mais resistência o professor em pré-serviço irá mostrar para se tornar um *insider*. É importante ter em mente que a participação de alunos em grupos de afinidade não é automática e geralmente começa com uma participação mais periférica e com o tempo progride para um papel mais central na comunidade (MILLS, 2010). De fato, percebemos que no final do semestre letivo, um participante fez uma publicação espontânea compartilhando um recurso e sua ideia de como usá-lo em sala de aula, como ilustrado abaixo.

Imagem 17 - Captura de Tela da Interação no Ambiente On-line

The image shows a screenshot of a Facebook post. At the top, a user named 'Participante 3' (10 de dezembro de 2016) has shared a video from 'Hypeness'. The video's description reads: 'About Yesterday Video, I was thinking about the fact you don't need to be "special" to be a Hero. Yesterday video show us a group of "average joes" working together to be heroes for that poor dog. In this video we see another "average joe" doing his best to be a Hero to some people. So I think is worth sharing it here. As a use for the class, just to show the students that everyone can be someone else hero. Good weekend guys'. The video player shows a scene with a dog and people in a room. Below the video, it says '4.881.115 visualizações'. The video is from 'Hypeness' (10 de outubro de 2016) with the caption 'Propaganda fofa da Philips mostra um pouco da vida de um super herói!'. Below the video are buttons for 'Curtir' and 'Compartilhar'. Below the video player, there is a comment from 'Ana Rachel Macedo Mendes' (Visualizado por 12) dated '12 de dezembro de 2016 às 23:22'. The comment says: 'Great video! It is a good exercise even to think of who are or who have been heroes for us... and whose hero can we be today, right? I think bringing these themes to class, specially with teens, is definitely something to keep in mind, don't you think?'. There is a 'Curtir' button next to the comment.

Fonte: extraído de <http://bit.ly/2xliAMC> (Apêndice D)

Em contrapartida, uma das contribuições da abordagem híbrida para a formação dos professores foi a existência de um ambiente alternativo que possibilitou a continuidade da disciplina mesmo com a impossibilidade de reunir-se presencialmente. Devido às intercorrências resultantes das ocupações dos universitários e greve dos professores, as apresentações das atividades de produção final culminando com a entrega dos relatórios finais e as sessões de

feedback foram todas feitas à distância por email e pelo grupo no *Facebook*, o que seria muito difícil sem a existência das NTIC ou se os participantes não tivessem fácil acesso a essas tecnologias.

Professor Voluntário: “[...] o andamento da disciplina foi favorecido pelo componente on-line, no caso a comunidade no facebook. Muitos dos assuntos que seriam tratados nos encontros presenciais, que não se realizaram por motivos variados (ex: ocupação do prédio da UFES), foram resolvidos pelo face/email (ex: os feedback das webquests foram feitos on-line, uma vez q não houve microteaching como planejado).”

Com base nisso, entendemos então que, mesmo visando uma “hibridização transformadora” do ensino (GRAHAM, 2006, p. 13), com uma transformação da pedagogia em um modelo onde os alunos são construtores ativos do conhecimento através de interações possibilitadas pelas tecnologias, isso não foi possível. O que percebemos foi apenas uma “hibridização aprimorada” (GRAHAM, 2006, p. 13) com algumas mudanças superficiais na pedagogia, através do compartilhamento de recursos on-line e incorporação de algumas práticas de construção de conhecimento em que os professores em pré-serviço se engajaram.

Para refletir sobre as possíveis razões da falta de transformação da pedagogia como almejado, analisaremos a implementação da abordagem segundo o quadro conceitual proposto por Wong, Tatnall e Burgess (2014). Em relação à instituição, podemos considerar que ela estava apta para a implementação visto que a abordagem foi feita de forma experimental na disciplina e que a instituição possuía um laboratório de informática que possibilita a conexão dos participantes caso não tivessem possibilidade de para fazê-lo fora da universidade. Apesar da conexão da internet na sala de aula não ser confiável, todas as atividades on-line foram programadas para serem feitas fora do tempo da aula presencial. Em relação aos professores, podemos considerar que apesar de preparação prévia e conhecimento instrumental das NTIC, foi possível comprovar uma dificuldade em propor práticas estimulantes aos participantes. Em relação aos participantes, foi possível perceber que eles não estavam preparados para a abordagem híbrida devido à falta de tempo e interesse dedicados a atividades extra-classe. Além disso, notamos uma falta de

preparo cultural dos participantes para aceitar o ambiente on-line como um ambiente de aprendizagem. Concordamos com Graham (2006) ao perceber que como preparação para a abordagem híbrida é primordial desenvolver nos alunos a autodisciplina para dedicarem o tempo necessário para a aprendizagem on-line e investir na capacitação dos professores para proporem práticas educacionais significativas e coerentes com a sociedade digital em ambos ambientes.

Em relação à intensidade da adoção, notamos que as opções de aprendizagem oferecidas aos participantes não foram muitas. Na modalidade tradicional, apenas foi dada a opção de aula presencial e para a nova modalidade, apenas foi oferecido as interações via rede social. Quanto à escolha dos participantes pelas opções, como destacado durante a análise, o modo tradicional foi utilizado por todos e em quantidade consideravelmente superior ao ambiente on-line.

Finalmente, em relação ao impacto da abordagem, ou seja, à sua influência na qualidade da aprendizagem, podemos dizer que, do ponto de vista dos participantes, o nível de satisfação foi razoável e a maioria acredita que a abordagem contribuiu para sua formação docente. Desde a perspectiva dos professores, apesar da participação dos professores em pré-serviço ter sido aquém do desejado, foi possível perceber algumas contribuições da abordagem para sua aprendizagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre as possibilidades e limitações de uma abordagem híbrida que combine o ensino presencial com o on-line em uma disciplina do curso de formação de professores de inglês de uma universidade federal da região sudeste do Brasil. Quanto às suas possibilidades, concluímos que quando os dois ambientes da abordagem híbrida são aproveitados pelos professores em pré-serviço, ela gera um empoderamento principalmente em relação à negociação com seus colegas e com os professores formadores do funcionamento das aulas. Outra contribuição da abordagem híbrida na formação de professores de inglês é a flexibilização do ensino, permitindo a continuidade da experiência de aprendizagem do grupo mesmo em contextos políticos turbulentos que podem impedir os encontros presenciais. Além disso, quando os participantes estão dispostos a dialogar e expor suas ideias e experiências nos dois ambientes, a prática reflexiva é fortalecida e os professores em pré-serviço podem problematizar seus conhecimentos sobre a língua inglesa, seu ensino, a relação das NTIC com essa educação e sua futura prática docente. Assim, apesar da percepção da dimensão instrumental das NTIC ser predominante, notamos nos professores em pré-serviço uma inclinação a considerar também seus aspectos culturais, ao preocupar-se em propor práticas significativas e relevantes ao seu contexto, e críticos, com ênfase na educação e transformação das práticas.

Quanto às limitações da abordagem, observamos que para uma integração holística das NTIC na formação dos professores em pré-serviço, é imprescindível levar em consideração a preparação dos participantes da disciplina para sua implementação, principalmente no que diz respeito a seu modo de pensar a educação, sua postura e disposição de engajamento em uma aprendizagem ativa no ambiente on-line. Quando os alunos não consideram o ambiente on-line como uma comunidade de aprendizagem da qual será benéfico participar, não assumem um papel protagonista na condução dessa experiência de aprendizagem e a abordagem híbrida não se

torna relevante para eles. Conseqüentemente, a participação on-line é abaixo do desejado e acaba prejudicando a própria participação no ambiente presencial. Além disso, os professores formadores precisam estar preparados para oferecer uma diversidade de opções de aprendizagem significativa para que os professores em pré-serviço se engajem de forma autêntica e autônoma, principalmente no novo ambiente. Isso porque entendemos que quando as práticas não são significativas para os alunos, sua participação pode não indicar um verdadeiro engajamento e, de certa forma, uma verdadeira aprendizagem.

Algumas limitações desta pesquisa foram o pequeno número de participantes, a suspensão das aulas presenciais devido às ocupações e greve e a falta de avaliação dos resultados a longo prazo da abordagem híbrida implementada nesta pesquisa. Entretanto, algumas implicações que podem ser feitas com base neste estudo são a conscientização de que transformar a pedagogia não é uma tarefa fácil e leva tempo. O uso da abordagem híbrida na formação de professores de inglês como forma de integração das NTIC deve ser parte de um processo cuidadoso, dialógico, reflexivo e contínuo de promover uma educação linguística que forme cidadãos ativos na sociedade atual. Assim, acreditamos que mais pesquisas precisam ser desenvolvidas nesse contexto para abranger longitudinalmente as contribuições da abordagem híbrida para a formação inicial de professores de inglês.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, J. G. **Abordagem de Ensino de Língua Inglesa por Meio de Conteúdos Formação de Professores: Apropriações, Possibilidades e Limitações.** Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016

ARNOLD, N.; PAULUS, T. Using a social networking site for experiential learning: Appropriating, lurking, modeling and community building. **The Internet and higher education**, v. 13, n. 4, p. 188-196, 2010.

ARRUDA, E. P. Ensino e aprendizagem na sociedade do entretenimento: desafios para a formação docente. **Educação**, v. 36, n. 2, p. 232-239, 2013.

ARRUDA, N. I. L.; GIMENEZ, T. O paradigma reflexivo e as diversas interpretações dos formadores de professores de inglês. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 7, n. 2, p. 29-41, 2004.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Penso Editora, 2015.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: LOPES, L. P. M. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festchrift para Antonietta Celani.** São Paulo: Parábola, 2013, p. 79-98.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/ CES 492.** Brasília, 2001. p. 29-31.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira.** 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares de Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Vol.1.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2002a.

_____. **PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEMTEC, 2002b.

BRITISH COUNCIL/PLANO CDE. **O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira**. 1 ed, São Paulo: British Council Brasil, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 15 out. 2017.

BUZATO, M. E. K. Letramento e inclusão: do estado-nação à era das TIC. **D.E.L.T.A.: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 25, n. 1, p. 1-38, 2009.

CASOTTI, J. B. C.; FINARDI, K. R. Abordagens Inclusivas no Ensino de Línguas: Desafios para a Formação Docente. **Revista (Con)textos Linguísticos**, v. 10, n. 15, p. 63-76, 2016.

CASTELLS, M. **A Sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHUN, D.; SMITH, B.; KERN, R.. Technology in language use, language teaching, and language learning. **The Modern Language Journal**, v. 100, n. S1, p. 64-80, 2016.

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge University Press, 2003.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular**: Letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. Jundiaí: Paço Editorial, 2015. p. 30-46.

DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. **Revista X**, v. 1, n. 1, p. 19-32, 2011.

EGBERT, J.; HERMAN, D.; LEE, H. Flipped Instruction in English Language Teacher Education: A Design-Based Study in a Complex, Open-Ended Learning Environment. **TESL-EJ: The Electronic Journal for English as a Second Language**, v. 19, n. 2, p. 1-23, 2015.

FADINI, K. A. **Formação Inicial de Professores de Inglês do e para o Século XXI**: os papéis da língua inglesa e da tecnologia digital. Dissertação de Mestrado em Linguística, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

FADINI, K.; FINARDI, K. R. Affordances of Web 2.0 Interfaces for the Teaching/Learning of L2 in The Flipped Classroom. In: International Conference of Education, Research and Innovation, 2015, Sevilha. **ICERI 2015 Proceedings**. Madrid: IATED, 2015a. v. 1. p. 1052-1058.

FADINI, K.; FINARDI, K. R. Web 2.0 Tools for the L2 Class and Beyond. In: END 2015 - International Conference on Education and New Developments, 2015, Porto. **END 2015 International Conference on Education and New Developments Proceedings**. Lisbon: World Institute for Advanced Research and Science (WIARS), 2015b. v. 1. p. 603-607.

FARIA, C. A.; LAGO, C. F. S.; DIAS, V. C. F. M. O Uso de Plataformas Educacionais no Contexto Ensino-aprendizagem. In: SEMINÁRIO DO GEEC-LE GRUPO DE ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO CRÍTICA, 2., 2016, Vitória. **Caderno de Resumos do II Seminário do GEEC-LE**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, 2016. p. 38

FERRAZ, D. M. Letramento digital: a não-participação em blogs de pesquisa acadêmica. **ENTRELETRAS**, v. 4, n. 2, p. 226-239, 2013.

_____. Novos letramentos e educação de línguas estrangeiras: problematizações e desafios. In: STELLA, P. R.; CAVALCANTI, I.; TAVARES, R.; IFA, S. (Orgs.). **Transculturalidade e De(s)colonialidade nos Estudos em Inglês no Brasil**. 1ed. Maceió: Edufal, 2014, p. 53-84.

_____. Problematizing the critical in local pedagogical practices. In: ICCAL - International Conference of Critical Applied Linguistics, 2015, Brasília. **ICCAL - Caderno de Resumos**. Brasília: UnB, 2015. v. 1. p. 1502-1518.

FINARDI, K. R. The Slaughter of Kachru's Five Sacred Cows in Brazil: Affordances of the Use of English as an International Language. **Studies in English Language Teaching**, v. 2, p. 401-411, 2014.

FINARDI, K. R.; COVRE, J. M.; SANTOS, L. B.; PERUZZO, S. P.; HILDEBLANDO JUNIOR, C. A. Facebook as a tool for L2 Practice. **Revista (Con)Textos Linguísticos** (UFES), v. 7, p. 312-325, 2013.

FINARDI, K. R.; FRANÇA, C. O Inglês na Internacionalização da Produção Científica Brasileira: Evidências da Subárea de Linguagem e Linguística. **Intersecções** (Jundiaí), v. 19, p. 234-250, 2016.

FINARDI, K. R.; LEÃO, R. G.; AMORIM, G. B. Mobile Assisted Language Learning: Affordances and Limitations of Duolingo. **Education and Linguistics Research**, v. 2, p. 48-65, 2016.

FINARDI, K. R.; MENDES, A. R. M. Formação de professores para uso de metodologias ativas e híbridas através do MALL. **Hipertextus Revista Digital**, v. 16, p. 52-74, 2017

FINARDI, K. R.; PIMENTEL, B. Crenças de professores de inglês sobre o uso do Facebook. **Revista (Con)textos Linguísticos**, v. 7, n. 8.1, p. 238-253, 2013.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. Facebook na ensinagem de inglês como língua adicional. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Orgs.). **Redes sociais e ensino de língua: o que temos de aprender**. 1ed. São Paulo: Editorial Brasileira Comercial, 2016, v. 1, p. 99-115.

_____. C. O Papel do Inglês na Formação e na Internacionalização da Educação no Brasil. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 14, p. 109-134, 2015.

_____. Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: Impactos da Globalização e da Internacionalização. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v. 1, n. 66, p. 239-283, 2014.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V. V. Ensino Crítico de Inglês e Formação Docente na Contemporaneidade. **Atos de Pesquisa em Educação (FURB)**, v. 11, p. 549-571, 2016.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V. V.; MOMM, C. Tecnologia na educação: o caso da internet e do inglês como linguagens de inclusão. **Revista Cadernos do IL**, Porto Alegre, n. 46, p. 193-208, 2013.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V. V.; SCHMITT, J. English distance learning: possibilities and limitations of MEO for the Flipped Classroom. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 16, p. 181-208, 2016.

FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. V. V.; SCHMITT, J.; ANDRADE, D. F. Technology, English Language Teaching and Internationalization at a Crossroad: Insights from the Analysis of a Virtual Learning Environment in Brazil. In: International Conference of Education, Research and Innovation, 2014, Sevilha. **ICERI2014 Proceedings**. Madri: IATED, 2014b. v. 1. p. 1-12.

FINARDI, K. R.; SILVEIRA, N.; LIMA, S.; MENDES, A. R. M. MOOC in the Inverted CLIL Approach: Hybridizing English Teaching/Learning. **Studies in English Language Teaching**, v. 4, p. 473-493, 2016.

FINARDI, K. R.; TEIXEIRA, D.; PREBIANCA, G. V. V.; DOS SANTOS JÚNIOR, V. P. Information Technology and Communication in Education: Two Sides of the Coin in Brazil. **International Journal of Recent Contributions from Engineering, Science & IT (iJES)**, v. 2, p. 21-25, 2014a.

FINARDI, K. R.; TYLER, J. The Role of English and Technology in the Internationalization of Education: Insights from the Analysis of MOOCs. In: 7th International Conference on Education and New Learning Technologies, 2015, Barcelona. **Edulearn15 Proceedings**. Barcelona: IATED, 2015. v. 1. p. 11-18.

FINARDI, K. R.; VERONEZ, T. Beliefs on the use of Facebook as a communication tool between teachers and students. **Revista (Con)textos Linguísticos**, v. 7, n. 8.1, p. 292-311, 2013.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005. 46 ed.

FREITAS, L. C. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. Perdizes: Cortez, 2015. p. 95-108.

GIMENEZ, T.; ARRUDA, N. I. L.; LUVUZARI, L. H. Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes. **Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**, v. 13, 2004.

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

GODWIN-JONES, R. Emerging technologies: Mobile apps for language learning. **Language Learning & Technology**, v. 15, n. 2, p. 2-11, 2011.

GRAHAM, C. Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, Future Directions. In: BONK, C. J.; GRAHAM, C. R. (Orgs.). **Handbook of Blended Learning: Global perspectives, local designs**. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing, 2006. p. 41-54.

GRAHAM, C. R., ALLEN, S., URE, D. Benefits and challenges of blended learning environments. In: KHOSROW-POUR, M. (Org.), **Encyclopedia of information science and technology**. Hershey, PA: Idea Group, 2005, p. 253–259.

GRAHAM, C. R.; WOODFIELD, W.; HARRISON, J. B. A framework for institutional adoption and implementation of blended learning in higher education. **The internet and higher education**, v. 18, p. 4-14, 2013.

GRUSZCZYNSKA, A.; MERCHANT, G.; POUNTNEY, R. Digital Futures in Teacher Education: Exploring Open Approaches towards Digital Literacy. **Electronic Journal of e-Learning**, v. 11, n. 3, p. 193-206, 2013.

IALAGO, A. M.; DURAN, M. C. G. Formação de professores de inglês no Brasil. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, p. 55-70, 2008.

JARVIS, H. Technology and change in English language teaching (ELT). **Asian EFL Journal**, v. 7, n. 4, p. 213-227, 2005.

JOHNSON, L.; ADAMS BECKER, S.; ESTRADA, V.; FREEMAN, A. **NMC Horizon Report: 2015 K-12 Edition**. Austin, Texas: The New Media Consortium, 2015.

KEENGWE, J.; KANG, J. A review of empirical research on blended learning in teacher education programs. **Education and Information Technologies**, v. 18, n. 3, p. 479-493, 2013.

KHINE, M. S.; LOURDUSAMY, A. Blended Learning approach in teacher education: combining face-to-face instruction, multimedia viewing and on-line discussion. **British Journal of Educational Technology**, v. 34, n. 5, p. 671-675, 2003.

KOCOGLU, Z.; OZEK, Y.; KESLI, Y. Blended learning: Investigating its potential in an English language teacher training program. **Australasian Journal of Educational Technology**, v. 27, n. 7, p. 1124-1134, 2011.

KUPETZ, R., ZIEGENMEYER, B. Blended learning in a teaching training course: Integrated interactive e-learning and contact learning. **Re-CALL**, v. 17, n. 2, p. 179-196, 2005.

LANKSHEAR, C. The challenge of digital epistemologies. **Education, Communication & Information**, v. 3, n. 2, p. 167-186, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Introduction. In: _____(Orgs.). **Digital literacies: Concepts, policies and practices**. Peter Lang, 2008, p.1-16.

_____. Researching new literacies: Web 2.0 practices and insider perspectives. **E-Learning and Digital Media**, v. 4, n. 3, p. 224-240, 2007a.

_____. **A New Literacies Sampler**. New York: Peter Lang, 2007b.

LANKSHEAR, C.; SNYDER, I.; GREEN, B. **Teachers and technoliteracy: Managing literacy, technology and learning in schools**. Sydney: Allen and Unwin, 2000.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 2, p.389-411, 2012.

_____. Redes sociais: Ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Orgs.). **Redes sociais e ensino de língua: o que temos de aprender**. 1ed. São Paulo: Editorial Brasileira Comercial, 2016, v. 1, p. 143-159.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p.21-48.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. tradução de Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIMA, S. **Abordagens Híbrida e CLIL Invertida: Tensões e Diálogos entre Ensino e Educação Linguística**. Dissertação de Mestrado em Linguística, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

MACIEL, R. F. Políticas Linguísticas, Conhecimento Local e Formação de Professores de Línguas. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TÍLIO, R.; ROCHA, C. H. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 237-261.

MATEUS, E. F.; GIMENEZ, T. N.; ORTENZI, D. I. B. G.; REIS, S. A Prática do Ensino de Inglês: desenvolvimento de competências ou legitimação das crenças? Um estudo de caso. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 2, n. 1, 2002.

MATHEOS, K.; DANIEL, B. K.; MCCALLA, G. I. Dimensions for blended learning technology: Learners' perspectives. **Journal of Learning Design**, v. 1, n. 1, p. 56-76, 2012.

MATTOS, A. M. A. **Ensino de inglês como Língua estrangeira na escola pública: letramentos, globalização e cidadania**. Jundiaí: Paço Editorial, 2015. p. 197-239.

MERLO, M. C. R.; FERRAZ, D. M. Letramentos e formação docente para o ensino de inglês. In: TOMAZI, M. M. ; ROCHA, L. H. P.; FERRAZ, D. M. (Orgs.). **Estudos linguísticos: descrição, texto, discurso e ensino**. Vitória: Editora do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, 2016, v. 1, p. 265-278.

MIANGAH, T. M.; NEZARAT, A. Mobile-assisted language learning. **International Journal of Distributed and Parallel Systems**, v. 3, n. 1, p. 309-319, 2012.

MILLS, K. A. A review of the “digital turn” in the new literacy studies. **Review of Educational Research**, v. 80, n. 2, p. 246-271, 2010.

MONTE MÓR, W. M. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R.; ALMEIDA, S. R. G.; PAIVA, V. L. M. O.; RODRIGUES-JÚNIOR, A. S. (Orgs.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009, p. 177-189.

_____. Linguagem tecnológica e educação. Em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Orgs.). **Ensino de língua**. Das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2012, p. 181-190.

MOREIRA, A. F. B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídios para debate. In: ALVES, N. (Org.) **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2015. (1992) p. 39-55.

MOREIRA, V. L.; ROMÃO, L. M. S. Discurso e buscadores na Web: sentidos heterogêneos em movimento. **Verso e Reverso**, v. 24, n. 56, p. 112-123, 2010.

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: Novos Olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 209-230.

_____. A linguagem dos *emojis*. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas. n. 55, v.2, p.379-399. 2016.

_____. A www e o ensino de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 93-116, 2001.

PAIVA, V. L. M. O.; MARTINS, A. C.; BRAGA, J. C. F. Design de atividades acadêmicas online, In: SALIES, T.; SHEPHERD, T. (Orgs.). **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013, p. 205-228.

PORCINO, M. C.; FINARDI, K. R. Construção de cidadania por meio do ensino de língua estrangeira e do letramento digital: uma proposta de WebQuest. **ANTARES: Letras e Humanidades**, v. 8, n. 15, p. 144-166, 2016.

_____. Internet tools in the design of a task cycle for L2 teaching. **Revista (Con)Textos Linguísticos (UFES)**, v. 7, p. 273-291, 2013.

PREBIANCA, G. V. V.; DOS SANTOS JUNIOR, V. P.; FINARDI, K. R. Analysis of an educational software for language learning: insights from the Theory of Structural Cognitive Modifiability and Human-Computer Interaction. **DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada** (PUCSP. Impresso), v. 30, p. 95-114, 2014.

PRENSKY, M. Changing paradigms. **Educational Technology**, v. 47, n. 4, p. 1-3, 2007.

_____. Digital natives, digital immigrants. **On the horizon**, NCB University Press, v. 9, n. 5, p.1-6, 2001.

PUKSIC, D.; KRASNA, M. M-Learning In Practice: Language Learning Mobile Application. In: CECIIS 2015 - Central European Conference on Information and Intelligent Systems, 2015, Varazdin. **CECIIS 2015 - Central European Conference on Information and Intelligent Systems Proceedings**. Varazdin: University of Zagreb, Faculty of Organization and Informatics Varazdin, 2015. p. 105-114.

RABELLO, C. Interação e aprendizagem em Sites de Redes Sociais: Uma análise a partir das concepções sócio-históricas de Vygostky e Bakhtin. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 3, p. 735-760, 2015.

RABELLO, C. R. L.; OKADA, A. Coaprendizagem e desenvolvimento profissional docente em ambientes abertos massivos. **Revista e-Curriculum**, v. 12, n. 3, p. 2095-2118, 2014.

RADA, J. Oportunidades e riscos das novas tecnologias para a educação. In: TEDESCO, J. C. (Org.). **Educação e novas tecnologias: esperanças ou incertezas?** Tradução de Cláudia Berlier, Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2004, p. 109-119.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: _____.; MOURA, E.(Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012, p.11-31.

SILVA, J. P.; PUZZO, M. B. Leitura de memes na perspectiva dialógica: uma contribuição à formação de leitores. **Caminhos em Linguística Aplicada**, v. 16, n. 2, p. 63-80, 2017.

SILVA; C. R. M.; TESSAROLO; F.M. Influenciadores Digitais e as Redes Sociais Enquanto Plataformas de Mídia. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 39., 2016, São Paulo. **Anais...** São Paulo: INTERCOM, 2016. Disponível em: <<http://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/index.htm>>. Acesso em: 05 de out. de 2017.

SILVEIRA, N. **Hibridizando o Ensino de Inglês na Escola de Aprendizizes Marinheiros do Espírito Santo**. Dissertação de Mestrado em Linguística, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SILVEIRA, N.; FINARDI, K. R. Hybridizing L2 Learning: Insights from an Intact Class Experience. In: END 2015 - International Conference on Education and New Developments, Porto. **END2015 International Conference on Education and New Developments Proceedings**. Lisboa: 2015. p. 593-597.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

TEIXEIRA, D.; FINARDI, K. TICs no ensino presencial: evidências de um curso de formação continuada na Universidade Federal do Espírito Santo. **Revista (Con)textos Linguísticos**, v. 7, p. 79-96, 2013.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

TYLER, J. **Inglês, tecnologia e internacionalização da educação superior: evidências e reflexões a partir da análise de MOOCS**. Dissertação de Mestrado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016

WONG, L.; TATNALL, A.; BURGESS, S. A framework for investigating blended learning effectiveness. **Education+Training**, v. 56, n. 2/3, p. 233-251, 2014.

XAVIER, A. C. S. Letramento Digital e Ensino. In: SANTOS, C. F; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, v. 1, p. 133-148.

YILMAZ, M. B.; ORHAN, F. Pre-service English teachers in blended learning environment in respect to their learning approaches. **TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology**, v. 9, n. 1, 2010.

APÊNDICES



APÊNDICE A – Modelo do Questionário

Este questionário é parte integrante de um projeto de pesquisa em Linguística Aplicada, apresentado como exigência parcial do Programa de Pós-Graduação stricto sensu (CCHN/PPGEL), da Universidade Federal do Espírito Santo e que tem como objetivo investigar o uso de abordagens híbridas na formação docente.

BLOCO A - Informações Pessoais

1. Nome: _____
2. Data de Nascimento: ___/___/___
3. Caso tenha experiência professor de inglês, em qual contexto é?
 - () Aulas Particulares
 - () Curso Livre de Idiomas
 - () Ensino Público
 - () Ensino Regular Rede Privada
 - () Outro. Especifique: _____

BLOCO B - Uso das Tecnologias Digitais

1. Qual ou quais dos itens abaixo você tem disponível para uso pessoal?
 - () Computador
 - () Celular smartphone ou Iphone
 - () Tablet ou Ipad
 - () Internet em casa
 - () Dados Móveis (3G, 4G)
2. Caso trabalhe como professor de inglês, qual ou quais dos itens abaixo você tem disponível para uso profissional?
 - () Computador
 - () Celular smartphone ou Iphone
 - () Tablet ou Ipad
 - () Internet (wifi)
 - () Data show
 - () Quadro digital
3. Com que frequência você acessa à internet?
 - () Todos os dias, por mais de duas horas

- () Todos os dias, até duas horas
- () Alguns dias da semana
- () Apenas nos fins de semana
- () Outro. Especifique: _____

1. Onde você acessa a internet? Use números para ordenar as opções de acordo com a frequência. Use 1 para o mais frequente, deixe em branco os que não faça uso.

- () Em casa
- () No laboratório de informática da universidade
- () Fora de casa, usando os dados móveis do celular
- () Fora de casa, usando wi-fi disponível
- () Em uma lan-house
- () Outro. Especifique: _____

2. Que páginas você acessa com mais frequência na internet?

3. Caso use aplicativos no smartphone, quais usa com mais frequência?

4. Com que frequência você usa a internet para lazer? Se você não faz uso da internet para lazer, deixe em branco.

Atividade	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Jogos				
Assistir vídeos, filmes ou séries				
Ler livros				
Ler jornais ou revistas				
Ouvir música				
Escrever blog				
Outro: especifique				

5. Com que frequência você usa a internet para fins profissionais/acadêmicos?

Se você não trabalha como professor ou não faz uso da internet para o trabalho ou estudo, deixe em branco.

Atividade	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Ferramentas de tradução ou dicionário				
Buscar informações e recursos didáticos (vídeos, imagens, worksheet)				
Buscar ideias de atividades para adaptá-las a sua turma (jogos, exercícios, métodos, etc...)				
Participar de fóruns de discussão				
Compartilhar atividades ou recursos didáticos com outros professores				
Me atualizar sobre novas tendências na área				
Usar ferramentas online nas atividades em aula				
Usar ferramentas online para as tarefas de casa dos alunos				
Interagir com meus alunos				
Usar ferramentas de edição de documentos online				
Participar de cursos à distância				
Outro: especifique				

6. Com que frequência você usa a internet para se conectar com pessoas?

Se você não faz uso da internet para interagir com outras pessoas, deixe em branco.

Atividade	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Nunca
Interação nas redes sociais (Facebook, Instagram, etc.)				
Mensagens instantâneas (Facebook Messenger, Whats App, etc.)				
Salas de bate-papo				
Fóruns de discussão				
Chamadas Online				
Vídeo-chamadas				
E-mail				
Outros: especifique				

7. Qual o seu nível de habilidade com os conhecimentos abaixo?

Quesito	Ótimo	Bom	Regular	Ruim	Péssimo
Conhecimentos básicos de interface do computador: ligar/desligar, abrir/fechar/redimensionar janelas, criar/organizar/renomear/localizar pastas/arquivos.					
Habilidades para utilizar os programas de editor de texto, planilhas e apresentações (inclusive para preparar material didático)					
Conhecimento de tecnologias que me auxiliem a alcançar meus objetivos pedagógicos.					

Habilidades para pesquisar e localizar informações					
Conhecimento de recursos online para uso em aula.					
Conhecimento de recursos online para uso didático como tarefa de casa dos alunos.					
Habilidade de analisar de forma crítica as informações e os recursos digitais segundo sua utilidade e possíveis repercussões					
Conhecimentos dos riscos do ambiente online (vírus, phishing, cavalo de Tróia, etc.) e dos mecanismos de defesas (anti-vírus, firewall, etc)					
Conhecimento da estrutura dos textos que circulam na Internet (e-mail, blog, wiki, etc)					
Conhecimentos que permitam a produção destes textos, utilizando a estrutura de links e vários recursos (som, imagem, vídeo, gif, etc)					
Conhecimento de ferramentas online disponíveis para me manter atualizado sobre o uso de tecnologia na educação.					
Conhecimento das redes sociais e seus mecanismos de participação/desfiliação das mesmas					
Conhecimento de comunidades virtuais de aprendizagem que possibilitam interação e compartilhamento de informações e recursos com pessoas com o mesmo interesse.					
Conhecimento de comunidades virtuais de aprendizagem disponíveis para uso com alunos.					
Habilidade em compartilhar informações sobre tecnologias disponíveis para uso na educação e minhas experiências com meus colegas.					
Conhecimento de linguagens de códigos/programação (Java, html, etc)					
Conhecimento de ferramentas para armazenar e compartilhar arquivos online (dropbox, drive, cloud)					

8. Quais as redes sociais que você usa e como as usa?

Rede Social	Tenho conta	Acompanho as publicações dos outros mas não interajo	Faço publicações espontâneas	Reajo às publicações (curtir, gostar, etc) dos outros	Comento nas publicações dos outros
Facebook					
Twitter					
Instagram					
Snapchat					
Linked In					
You Tube					
Google +					

BLOCO C - Uso de Tecnologias no Curso de Letras Inglês

1. Como você qualifica a integração de tecnologias digitais no curso de Letras Inglês?

- Plenamente satisfatória
- Satisfatória
- Razoável
- Insuficiente

2. Quais recursos digitais foram usados pelos professores formadores nas atividades?

- Projeções
- Vídeos
- Celulares
- Computadores Portáteis
- Laboratório de Informática
- Fóruns de discussão online
- Redes Sociais
- Outros. Especifique: _____

3. Cite algum caso de uso de tecnologias digitais na sua experiência como aluno do curso de Letras Inglês que foi significativo para você. Justifique.

4. Quais os aplicativos/sites que você usa para ensinar/aprender línguas estrangeiras? Você faz uso de algum desses aplicativos/sites como aluno/professor de língua estrangeira? Qual (quais)?

Muito obrigada pela sua colaboração!
Mestranda Ana Rachel Mendes/PPGEL

APÊNDICE B – Compilação das Respostas do Questionário

Os questionários respondidos na íntegra estão disponíveis através do link <http://bit.ly/2ft5HUN> (último acesso em 06.11.2016)

		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8	P9
A2	IDADE	21	22	32	27	54	22	21	21	23
	SEXO	Feminino	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino
A3	Experiência como Professor	Outro	Curso Livre	Curso Livre	Curso Livre	Curso Livre	Curso Livre	Curso Livre	Curso Livre	Curso Livre
		PIBID	Aula Particular		Aula Particular	Aula Particular		Aula Particular		
B1 - U S O P E S S O A L	Computador	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
	Smartphone	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Tablet	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim
	Internet	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Dados Móveis	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
B2 - U S O P R O F I S S I O N A L	Computador	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
	Celular	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não	Não	Sim
	Tablet	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
	Wifi	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Sim
	Data show	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim
	Quadro Digital	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
B3	Frequência do Uso da Internet	Todos os dias, até duas horas	Todos os dias, por mais de duas horas	Todos os dias, por mais de duas horas	Todos os dias, por mais de duas horas	Todos os dias, por mais de duas horas	Todos os dias, até duas horas	Todos os dias, por mais de duas horas	Todos os dias, até duas horas	Todos os dias, por mais de duas horas
B4 - L O C A I S D E A C E S S O A I N T E R N E T E M O R D	Local de acesso a internet (por ordem de frequência)	Em casa	Fora de casa, com wi-fi	Em casa	Em casa	Em casa	Em casa	Em casa	Fora de casa, com dados móveis	Fora de casa, com wi-fi
		Fora de casa, com wi-fi	Em casa	Laboratório informático a universidade	Fora de casa, com wi-fi	Laboratório informático a universidade	Fora de casa, com wi-fi	Fora de casa, com dados móveis	Fora de casa, com wi-fi	Fora de casa, com dados móveis
		Fora de casa, com dados móveis	Fora de casa, com dados móveis	Fora de casa, com wi-fi	Fora de casa, com dados móveis	Fora de casa, com wi-fi	Fora de casa, com dados móveis	Fora de casa, com wi-fi	Em casa	Em casa
		Laboratório informático a universidade	Laboratório informático a universidade		Laboratório informático a universidade			Laboratório informático a universidade	Laboratório informático a universidade	Laboratório informático a universidade
									Em uma lan-house	

E M D E F R E Q U Ê N C I A											
	B5	Páginas mais acessadas	Email, The Guardian, Youtube	Facebook, Instagram, Youtube, Netflix, Gmail, Google, Spotify	Facebook, Google Drive, Youtube, Sites de Séries e Desenhos, Fóruns de Jogos	Google, Facebook, Youtube, A Gazeta, CNN, BBC	Google, Google Acadêmico, Youtube	facebook, instagram, blogs, msn notícias	facebook, google, hotmail, youtube, tradutor, netflix	Facebook, A Gazeta, Google	Facebook, Hotmail, Notícias
	B6	Aplicativos mais usados no smartphone	Whatsapp, outlook, google translator	Facebook, Instagram, Youtube, Netflix, Gmail, Banco do Brasil, Snapchat, EN-PT Dictionary, Musixmatch, Spotify, Vitória Online, Whatsapp	Whatsapp	Whatsapp, Instagram, Gmail, Facebook		Facebook, Instagram, Banco do Brasil, Whatsapp	Whatsapp, Snapchat, Instagram, Facebook, Facebook Messenger	Whatsapp, Biblia, Cifraclub, Instagram, Adobe Reader, Soundcloud	Whatsapp, EN-PT Dictionary, Messenger, RU Ufes e Peixe Urbano
	B7 - Internet para Lazer	Jogos	Nunca	Nunca	Muitas vezes	Muitas vezes	Nunca	Nunca	Poucas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes
		Assistir vídeos, filmes ou séries	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Sempre	Muitas vezes	Muitas vezes	Sempre	Muitas vezes	Sempre
		Ler livros	Poucas vezes	Poucas vezes	Muitas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes
		Ler jornais ou revistas	Muitas vezes	Muitas vezes	Nunca	Sempre	Poucas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Sempre
		Ouvir música	Sempre	Sempre	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre
		Escrever blog	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca	Nunca
		Outro: especifique			Fórum de Jogos, Muitas Vezes						
	B8 - Internet para estudo ou trabalho	Ferramentas de tradução ou dicionário	Sempre	Sempre	Muitas vezes	Sempre	Muitas vezes	Muitas vezes	Sempre	Muitas vezes	Sempre
Buscar informações e recursos didáticos		Muitas vezes	Sempre	Poucas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Sempre	Muitas vezes	Sempre	
Buscar ideias de atividades		Sempre	Sempre	Nunca	Muitas vezes	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	Sempre	Sempre	
Participar de fóruns		Nunca	Poucas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Nunca	Poucas vezes	Nunca	
Compartilhar recursos com colegas		Poucas vezes	Muitas vezes	Nunca	Poucas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Nunca	Poucas vezes	Sempre	
Atualização na área		Muitas vezes	Sempre	Nunca	Muitas vezes	Sempre	Poucas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Muitas vezes	

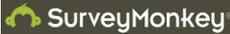
	Ferramentas online em sala	Nunca	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes	Muitas vezes
	Ferramentas online para tarefas casa	Nunca	Poucas vezes	Nunca	Muitas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Nunca	Poucas vezes	Nunca
	Interagir com alunos	Nunca	Muitas vezes	Nunca	Poucas vezes	Poucas vezes	Muitas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Muitas vezes
	Edição de documentos online	Muitas vezes	Muitas vezes	Sempre	Poucas vezes	Sempre	Muitas vezes	Poucas vezes	Muitas vezes	Poucas vezes
	Cursos à distância	Nunca	Poucas vezes	Nunca	Nunca	Muitas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Nunca	Nunca
B9 - Inter net para inter ação so cia l	Redes sociais	Poucas vezes	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Sempre	Muitas vezes	Sempre
	Mensagens instantâneas	Sempre								
	Salas de bate-papo	Nunca	Poucas vezes	Nunca	Nunca	Nunca	Poucas vezes	Nunca	Nunca	Nunca
	Fóruns	Nunca	Poucas vezes	Sempre	Poucas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Nunca	Nunca	Nunca
	Chamadas Online	Poucas vezes	Nunca	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	Poucas vezes	Nunca	Poucas vezes	Poucas vezes
	Vídeo-chamadas	Nunca	Poucas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Poucas vezes	Nunca	Nunca	Poucas vezes	Poucas vezes
	E-mail	Sempre	Muitas vezes	Sempre	Sempre	Poucas vezes	Muitas vezes	Sempre	Poucas vezes	Sempre
B10 Habi lida des e conh eci m en to s	Interface	Ótimo	Ótimo	Ótimo	Ótimo	Bom	Bom	Ótimo	Ótimo	Ótimo
	Editor de texto, planilhas e apresentações	Ótimo	Bom	Regular	Bom	Regular	Regular	Ótimo	Bom	Bom
	Tecnologias que me auxiliem a alcançar objetivos pedagógicos	Ótimo	Bom	Regular	Bom	Regular	Regular	Bom	Regular	Bom
	Pesquisar e localizar informações	Ótimo	Bom	Ótimo	Ótimo	Bom	Bom	Ótimo	Ótimo	Ótimo
	Recursos online para uso em aula	Ótimo	Bom	Regular	Bom	Bom	Regular	Bom	Regular	Ótimo
	Recursos online para uso como tarefa de casa	Ótimo	Regular	Regular	Bom	Bom	Regular	Regular	Ruim	Bom
	Análise crítica informações e recursos digitais	Ótimo	Regular	Bom	Bom	Bom	Regular	Bom	Ruim	Ótimo
	Riscos do ambiente online	Bom	Bom	Ótimo	Ótimo	Regular	Bom	Bom	Regular	Ótimo
	Estrutura dos textos que circulam na Internet	Ótimo	Bom	Bom	Ótimo	Bom	Regular	Ótimo	Bom	Ótimo
	Produção destes textos, utilizando a estrutura de links e vários recursos	Bom	Bom	Ótimo	Bom	Bom	Ruim	Bom	Regular	Bom
	Ferramentas online disponíveis para atualização	Regular	Regular	Ruim	Bom	Regular	Regular	Regular	Péssimo	Ótimo
	Redes sociais	Ruim	Ótimo	Bom	Ótimo	Bom	Bom	Bom	Bom	Ótimo
	Comunidades virtuais de aprendizagem	Ruim	Regular	Regular	Bom	Bom	Bom	Bom	Regular	Regular
	Comunidades virtuais de aprendizagem disponíveis para alunos	Regular	Regular	Regular	Regular	Regular	Ruim	Bom	Péssimo	Regular
	Compartilhar informações	Bom	Regular	Bom	Bom	Regular	Regular	Regular	Ruim	Bom
Linguagens de códigos/ programação	Regular	Péssimo	Péssimo	Péssimo	Regular	Ruim	Ruim	Ruim	Regular	

	Ferramentas online para armazenar e compartilhar arquivos	Ótimo	Bom	Regular	Bom	Regular	Regular	Ruim	Regular	Regular
B1 - Redes Sociais	Facebook	Tenho conta	Tenho conta	Tenho conta	Tenho conta	Tenho conta	Tenho conta	Tenho conta	Tenho conta	Tenho conta
		Reajo (curtir, gostar, etc)	Faço publicações espontâneas		Reajo (curtir, gostar, etc)	Faço publicações espontâneas	Faço publicações espontâneas	Faço publicações espontâneas	Reajo (curtir, gostar, etc)	Faço publicações espontâneas
			Reajo (curtir, gostar, etc)	Faço publicações espontâneas	Comento	Reajo (curtir, gostar, etc)	Reajo (curtir, gostar, etc)	Reajo (curtir, gostar, etc)	Comento	Reajo (curtir, gostar, etc)
			Comento	Reajo (curtir, gostar, etc)		Comento	Comento	Comento		Comento
				Comento						
	YouTube	Tenho conta	Tenho conta	Tenho conta	Tenho conta	Tenho conta	Acompanho mas não interajo	Tenho conta	Tenho conta	Acompanho mas não interajo
		Reajo (curtir, gostar, etc)	Acompanho mas não interajo	Acompanho mas não interajo	Acompanho mas não interajo	Reajo (curtir, gostar, etc)		Acompanho mas não interajo		
				Reajo (curtir, gostar, etc)		Comento		Reajo (curtir, gostar, etc)		
				Comento						
	Google +		Tenho conta	Tenho conta	Tenho conta					
			Acompanho mas não interajo							
	Linked In	Tenho conta	Tenho conta							
			Acompanho mas não interajo							
	Instagram		Tenho conta		Tenho conta	Acompanho mas não interajo	Tenho conta	Tenho conta	Tenho conta	
			Faço publicações espontâneas		Faço publicações espontâneas	Reajo (curtir, gostar, etc)	Faço publicações espontâneas	Faço publicações espontâneas	Reajo (curtir, gostar, etc)	
			Reajo (curtir, gostar, etc)		Reajo (curtir, gostar, etc)	Comento	Reajo (curtir, gostar, etc)	Reajo (curtir, gostar, etc)		
			Comento		Comento		Comento	Comento		
	Snapchat		Tenho conta		Tenho conta		Tenho conta	Tenho conta		
			Acompanho mas não interajo		Faço publicações espontâneas			Faço publicações espontâneas		
					Comento			Reajo (curtir, gostar, etc)		
							Comento			
Twitter		Tenho conta						Tenho conta		
C1	Integração das NTIC em Letras Ingles	Satisfatória	Satisfatória	Plenamente satisfatória	Razoável	Satisfatória	Razoável	Satisfatória	Razoável	Razoável
C2 - Recursos	Projeções	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Vídeos	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Celulares	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim	Não
	Computador Portátil	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

us ad os pe los prof s	Laboratório Informática	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
	Fóruns de discussão	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Não	Não
	Redes Sociais	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Sim	Sim	Sim
C3	Caso de integração pelo prof formador	Correção e envio de trabalhos antecipados, produção de vídeo. Comunicação com colegas e profs, leitura digital, envio de trabalhos online.	Elaboração de Vídeo.		Vídeos de paródias relacionados ao conteúdo.	Leitura de artigos através do Google e Google Acadêmico	o uso do programa "POW" na aula de Prosódia. A aula deixou de ser meramente teórica e podíamos ver como aquela disciplina se aplicava na prática. foi bem interessante	laboratório de informática e programa online para disciplina de Fonética no 1o período e Prosódia no 2o período, quando analisamos áudios com dados de verdade sobre entonação, etc	Vídeos e músicas.	Materiais enviados por email.
C4	Aplicativos para ensinar/aprender inglês	Google Tradutor.	English Expert (Fórum), Google Translate, Busy Teacher, Google, etc	Para aprender: Duolingo	Sites: 'news in levels', Linguee. Aplicativo: Duolingo	Dicionário, Google Tradutor, Email	Não que eu faça o uso em sala de aula, mas sempre busco recomendar sites e apps que auxiliam no aprendizado da língua estrangeira. Sempre busco recomendar aquilo que foi útil no meu aprendizado	tradutor e dicionário de sinônimos	Duolingo, My English Online para aprender	Dicionário online, Duolingo (nunca usou)

APÊNDICE C – Atividade de Pesquisa On-Line

Pesquisa elaborada e disponibilizada pelo site *SurveyMonkey*

 PREVIEW & TEST

What's the role of English?

English has gotten different roles that may be represented by some acronyms. Do you recognize the acronyms below? What do the letters stand for? And what do they mean?
For example: L1 - first language - it is our native language.

1. EFL

2. ESL

3. EAL

4. ELF

5. EGL

6. EIL

7. What do you think should be the role of English in Language Teaching in Brazil?

Desenvolvido pela

Veja como é fácil [criar um questionário](#).

Respostas dos participantes disponibilizadas pelo site SurveyMonkey

#1 **COMPLETE** [Edit](#) [Delete](#) [Export](#)

Collector: Web Link 1 (Web Link)
Started: Thursday, August 11, 2016 12:09:49 PM
Last Modified: Thursday, August 11, 2016 12:19:12 PM
Time Spent: 00:09:23
IP Address: 189.115.200.196

PAGE 1

Q1: EFL
English as a Foreign Language

Q2: ESL
English as a Second Language

Q3: EAL
Respondent skipped this question

Q4: ELF
English as a Lingua Franca

Q5: EGL
English as a Global Language

Q6: EIL
Respondent skipped this question

Q7: What do you think should be the role of English in Language Teaching in Brazil?
to enable students to have access to a greater amount of knowledge

#2 **COMPLETE** [Edit](#) [Delete](#) [Export](#)

Collector: Web Link 1 (Web Link)
Started: Tuesday, August 16, 2016 8:27:20 PM
Last Modified: Tuesday, August 16, 2016 8:39:11 PM
Time Spent: 00:11:51
IP Address: 201.78.211.48

PAGE 1

Q1: EFL
English as Foreign Language - it's treated as the language of the other

Q2: ESL
English as Second Language - English besides the mother tongue

Q3: EAL
English as Additional Language - it's native language + English.

Q4: ELF
English as Língua Franca - it's when the language is spoken by different people around the world.

Q5: EGL
English as Global language - it's when English is universally spoken.

Q6: EIL
English as International Language - English as an international tool of language.

Q7: What do you think should be the role of English in Language Teaching in Brazil?
I think that English language should be treat as an additional language, considering that we already have our native language and English, in this case, could be the "plus". I read in an article that when you speak two different languages we have two different access to the world.

#3  **COMPLETE** Edit Delete Export

Collector: Web Link 1 (Web Link)
 Started: Monday, August 22, 2016 7:42:54 PM
 Last Modified: Monday, August 22, 2016 8:08:11 PM
 Time Spent: 00:25:16
 IP Address: 179.88.40.205

PAGE 1

Q1: EFL

English as a foreign language

Q2: ESL

English as a second language

Q3: EAL

Respondent skipped this question

Q4: ELF

English as a Lingua Franca

Q5: EGL

English as a global language

Q6: EIL

English as an international language

Q7: **What do you think should be the role of English in Language Teaching in Brazil?**

It should be a way of opening new horizons for the students to learn more than grammar. They have to learn about culture, how to deal with different people, get to know about the news abroad, think critically, and so on.

#4  **COMPLETE** Edit Delete Export

Collector: Web Link 1 (Web Link)
 Started: Tuesday, August 23, 2016 11:35:13 PM
 Last Modified: Tuesday, August 23, 2016 11:42:38 PM
 Time Spent: 00:07:25
 IP Address: 177.19.41.55

PAGE 1

Q1: EFL

English as a foreign language. It focuses on communication among non-native and native speakers.

Q2: ESL

English as a second language. It is English "used" by non-native speakers inside an English speaker environment.

Q3: EAL

English as additional language. It sees English without borders.

Q4: ELF

English as lingua franca. It does not considerate a standard language from a certain country, that is, an example to follow.

Q5: EGL

English as a global language. It sees English as a language that enables people from different nationalities and backgrounds to communicate.

Q6: EIL

English as international language. I think I did not get the main difference between English as global and international language. But I think EIL is more connected to academy, technology and technical resources.

Q7: **What do you think should be the role of English in Language Teaching in Brazil?**

I do not think only changing the term related to English would be enough. I think it is important, but if this change remains only in the curriculum, it will not make any difference. The whole system is broken. English as all languages should assume an emancipatory posture, in my opinion.

APÊNDICE D – Interações no Ambiente On-Line

Interações ocorridas no período de 08.08.2016 a 24.04.2017 capturadas no dia 24.04.2017 disponíveis através do link: <http://bit.ly/2xliAMC> (último acesso em 10.05.2017).

APÊNDICE E – Atividade de Leitura e Escrita Colaborativa

Postagem com as instruções para atividade on-line de leitura e escrita colaborativa. O resultado da atividade está disponível através do link <http://bit.ly/2dixSTP> (último acesso em 06.11.2016)

APÊNDICE F – Respostas dos Questionários Finais

Questão 1

1A. Para você, a disciplina de Estágio Supervisionado I contribuiu para os quesitos abaixo? [Estabelecer contato inicial com a realidade do campo de atuação, articulando conhecimentos teórico e prático;]

1B. Para você, a disciplina de Estágio Supervisionado I contribuiu para os quesitos abaixo? [Problematizar a prática docente, desenvolvendo pesquisa e propondo ações de intervenção;]

1C. Para você, a disciplina de Estágio Supervisionado I contribuiu para os quesitos abaixo? [Avaliar permanentemente a prática, estabelecendo uma visão crítica de reflexão e questionamento no estágio, com o intuito de aprimorar e amadurecer os conhecimentos obtidos durante sua formação acadêmica e a prática pedagógica desenvolvida e vivenciada;]

1D. Para você, a disciplina de Estágio Supervisionado I contribuiu para os quesitos abaixo? [Despertar para o desenvolvimento dos princípios do exercício profissional, com responsabilidade e ética profissional e pessoal;]

1E. Para você, a disciplina de Estágio Supervisionado I contribuiu para os quesitos abaixo? [Perceber a ligação entre o conhecimento específico a que se propõe ensinar e os demais campos do conhecimento humano;]

1F. Para você, a disciplina de Estágio Supervisionado I contribuiu para os quesitos abaixo? [Propiciar a vivência de atividades e dos problemas do dia a dia inerentes à função docente]

Questão	Participante 1	Participante 2	Participante 3	Participante 4	Participante 5	Participante 6	Participante 7	Participante 8
1A	Sim	Sim	Razoavelmente	Sim	Sim	Sim	Razoavelmente	Razoavelmente
1B	Razoavelmente	Sim	Razoavelmente	Razoavelmente	Sim	Sim	Razoavelmente	Não
1C	Razoavelmente	Razoavelmente	Não	Razoavelmente	Sim	Sim	Sim	Não
1D	Razoavelmente	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Razoavelmente	Razoavelmente
1E	Sim	Razoavelmente	Não	Razoavelmente	Sim	Sim	Razoavelmente	Razoavelmente
1F	Sim	Razoavelmente						

Questão 2. Como você descreveria a sua participação no ambiente on-line? O que te faz pensar assim?

Participante 1: Eu não gosto muito de facebook, então só entrava quando o pessoal da sala dizia que tinha atividade. Penso que minha participação foi razoável, eu , sinceramente prefiro a parte presencial.

Participante 2: Acredito ser um usuário bastante ativo na Internet e portanto estou constantemente online, pois acredito que no mundo globalizado atual é essencial que sejamos ativos. Durante a

disciplina, tentei participar o máximo possível das atividades propostas e entender melhor como inserir isso nas aulas.

Participante 3: Acredito que minha participação foi pouco proveitosa. Apesar da possibilidade de executar tarefas on line elas não são capazes de substituir as tarefas pessoais. E é necessário que no futuro as próximas aulas de estágio sejam feitas pelo menos 2 vezes por semana. Juntar tudo em um unico dia da semana como aconteceu este ano, se provou ineficaz e forçou os alunos a fazer muitas tarefas em horários EXTRA CLASSE que eles não tinham capacidade, como prova disso temos o fato que muitos alunos não liam os textos disponiveis on line, mostrado que havia sim uma sobrecarga de conteudo, ja que essa não é a unica disciplina que fizemos no semestre.

Participante 4: Minha participação foi razoável. Não participei de todas as atividades.

Participante 5: Não tenho muito conhecimento,mas me esforço pra aprender porque sei que tenho que acompanhar o desenvolvimento tecnologico ,e que que pode me ser muito util na organização e auxilio de minhas aulas.

Participante 6: Razoável. Procurei participar das atividades propostas, porém não consegui participar de todas.

Participante 7: Boa. Fiz atividades online, tirei dúvidas, conheci recursos e ferramentas, me inteirei de assuntos que eram compartilhados etc.

Participante 8: Não muito proveitosa, pois eu não entrava no facebook para comentar os links frequentemente. É um bom meio de comunicação, mas para discutir textos ficou um pouco vago. Tendo em vista que o MESMO tópico seria discutido em sala. Por esse motivo, ficou repetitivo. Eu preferia a conversa em sala a comentar no facebook.

Questão 3. Você encontrou alguma dificuldade ao fazer as atividades on-line? Quais e de que maneira tentou superá-las?

Participante 1: As vezes surgiam dúvidas, mas era só perguntar no próprio grupo pra ter resposta.

Participante 2: Sim. Uma das principais dificuldades foi a falta de tempo, pois as atividades por muitas das vezes demandavam leitura, análise e uma produção mais formal, e isso exige tempo. Tentei sempre salvar os posts para lembrar de acessá-los a noite, quando tinha mais tempo ou até mesmo fazê-los de imediato, quando possível, para não me esquecer.

Participante 3: Em fazer as atividades, não. Pois elas exigiam geralmente a leitura de textos e/ou visualização de videos para discussão posterior em sala de aula, o que infelizmente se provou ineficaz já que não tenho tanto tempo disponível para realizar tais tarefas, em conjunto com as outras matérias além de outros assuntos de minha vida pessoal. Sobre superar essas dificuldades, tentava ler os textos on line nos laboratorios de informatica da ufes quando estavam disponíveis, chegando uma hora mais cedo para acessar os textos na UFES. E de longe isso não era o objetivo do exercicio, mas era o que eu podia fazer para ler os textos com antecedência.

Participante 4: Não me senti estimulada a participar das atividades online, na maioria das vezes. Não uso muito o facebook e toda vez que entrava havia muitas atividades a serem feitas para a mesma data. Um momento que eu costumava usar como distração acabou virando uma obrigação.

Participante 5: Sim, muitas dificuldades.Pedi ajuda a minha nora e aos meus filhos.

Participante 6: Das atividades as quais eu participei, não tive grandes problemas. Porém, não

participei de todas.

Participante 7: Não.

Participante 8: pouco, pois não sabia mexer na ferramenta muito bem por falta de prática(como o docs) mas aprendi mexendo.

Questão 6. Quais sugestões ou comentários você gostaria de fazer a respeito da disciplina, sua metodologia e avaliação?

Participante 1: Eu fiquei um pouco perdida na realização do portfólio, acho que deveria ter sido explicada mais detalhadamente nas aulas presenciais. Porém a conjuntura política em que a Universidade e o país se encontram não nos ajudaram a seguir o plano inicial da disciplina.

Participante 2: Achei uma disciplina importante para pensar sobre questões de docência e, por ser meu primeiro contato com a escola pública como professor, me fez ver coisas que jamais imaginava ver. Acredito que o currículo foi muito bem elaborado, porém, devido às ocupações e greve, não pudemos "colocar a mão na massa", e senti falta disso. No demais, acho que a avaliação, a metodologia e o desenrolar da matéria foi satisfatório.

Participante 3: Quanto a disciplina, reforço a necessidade de que se tente conseguir um horário de modo a ter as aulas em pelo menos 2 dias da semana. Para que assim possa se espalhar a carga horária de maneira mais leve evitando o problema de sobrecarga que tivemos neste semestre. Afinal, somos alunos mas também temos nossas vidas, e alguns de nós temos atividades fora da universidade que necessitam de nosso tempo, sejam por motivo de família, saúde ou profissional. Quanto a metodologia, acredito que mesclar o ambiente on line com o presencial, é uma ideia boa, mas sem exigir demais do uso do ambiente on line, uma vez que nem todos tem acesso ao facebook e whatsapp 24 horas por dia, pois nem todos tem condições de pagar internet de Dados móveis no celular e o sinal de Wi-fi da UFES não é confiável. Quanto a avaliação, não tenho nada a declarar.

Participante 4: Achei que a disciplina foi muito proveitosa em alguns aspectos e nem um pouco em outros. A apresentação de tecnologias digitais que podem ser utilizadas para a educação foi excelente, me abriu novos horizontes. Assim como o contato com a realidade das escolas foi muito válido. Por outro lado, várias vezes durante as aulas presenciais eu tive a impressão de que a aula estava sendo totalmente improvisada naquele instante porque as atividades online não estavam funcionando. Não que o improvisado seja sempre negativo, mas ficava vago e eu não conseguia enxergar nenhum propósito, era muito cansativo. Sugiro que, numa próxima oportunidade, as aulas presenciais não sejam planejadas dependendo da participação online. Achei também que as instruções para as atividades foram muito vagas e que não tivemos muito apoio em relação a como executá-las. Para mim, foi muito difícil tentar fazer as atividades da forma como foram pedidas, tive muitas dúvidas e o trabalho final (portfólio) acabou se tornando exaustivo e não consegui ver uma relação explícita desse trabalho com as observações na escola.

Participante 5: Esses mecanismos tecnológicos deveriam ser mais praticados dentro de sala. Apesar de perceber a importância não tenho muito conhecimento de como usá-los.

Participante 6: Achei bacana falar das tecnologias e as ferramentas, porém faltou trabalhar mais com a realidade do ensino de inglês na escola pública. Minha sugestão seria, trabalhar mais as questões da sala de aula e os contextos do ensino público, visando uma melhor preparação para o estágio em si.

Participante 7: Senti falta da teoria vs. prática juntas na realidade de escola pública. Ao mesmo tempo que tínhamos contato com o ensino público ao visitarmos as escolas e observarmos as aulas,

ao preparar uma microteaching tendo que usar tecnologias disponíveis + Língua Inglesa, por exemplo, não concordamos que daria certo caso ela fosse colocada em prática na realidade dessas escolas. No mais, aprendi muitas coisas que usarei e adaptarei de acordo com o que a situação peça.

Participante 8: Tendo como foco a tecnologia, o alvo foi alcançado, porém as aulas em geral poderiam ter sido melhores e com mais recursos. Algumas assessorias foram falhas por parte da professora regente, talvez por sobrecarga e por esse motivo, tivemos dificuldades em algumas atividades. O foco e conversas sobre o próprio estágio ficou precário e poderíamos ter discutido mais as experiências fazendo uma relação com os textos que foram lidos + o uso de tecnologia em sala e como isso se dá na escola pública.

APÊNDICE G – Depoimento dos Professores da Disciplina

Depoimento da Professora Formadora

Sobre o andamento da disciplina: Tivemos um semestre muito tumultuado e atípico em 2016/2 por conta da paralização, invasão e protesto dos estudantes. Em razão disso o andamento ficou muito aquém do desejado para essa turma, desde minha perspectiva. Achei os alunos pouco engajados (talvez por serem do turno vespertino, em geral os alunos matutinos, que passaram no primeiro semestre, são mais engajados) e não estou certa se isso foi com a minha disciplina, com o curso como um todo ou de forma geral. Apesar disso, notei que alguns alunos (*participantes 1 e 5*), se mostravam mais interessados e participativos.

Sobre a participação dos alunos no ambiente presencial e on-line: Como disse acima, acho que a participação, tanto presencial quanto on-line ficou muito aquém do desejado mas não consigo identificar se essa “apatia” está relacionada ao curso, à disciplina, ao contexto brasileiro como um todo, à situação do professor no Brasil ou ainda à abordagem usada com eles.

Sobre a inclusão do componente on-line e sua contribuição para aprendizagem e futura prática docente dos alunos: Eu acredito que a inclusão do componente on-line foi essencial para aprendizagem e futura prática docente dos alunos pois acredito, com a Vera (ver Paiva, 2013) que temos que ensinar principalmente pelo exemplo. Acho que os alunos não conseguiram identificar a relação entre o que estávamos propondo (abordagens híbridas para o ensino de L2) e nossa abordagem no curso (abordagem híbrida na formação desses professores) mas creio que essas relações podem ser amadurecidas e consolidadas durante a prática deles. A análise das WQs do *Professor Voluntário* mostram que apesar de eles não entenderem muito bem como podem preparar materiais para usar dentro e fora de aula, pelo menos eles tentaram usar parte do que discutimos, ou seja, houve um certo grau de apropriação dos conceitos que tentamos trabalhar com eles.

Depoimento do Professor Voluntário

Rachel, acho que o andamento da disciplina foi favorecido pelo componente on-line, no caso a comunidade no facebook. Muitos dos assuntos que seriam tratados nos encontros presenciais, que não se realizaram por motivos variados (ex: ocupação do prédio da UFES), foram resolvidos pelo face/email (ex: os feedback das webquests foram feitos on-line, uma vez q não houve microteaching como planejado). Na verdade, o componente on-line funcionou mais p troca de informações e dar orientações etc.

A participação presencial teria sido melhor se a participação on-line tivesse funcionado a contento. Os vídeos e tutoriais sugeridos no face nunca eram vistos antes das aulas e isso inviabilizava o debate a respeito dos temas dos textos, correlacionando-os com os vídeos. Muito do q era p ser feito on-line, fez-se em sala de aula. Até os textos eram raramente lidos previamente. Às vezes, liam partes dos textos antes das aulas, mas quase sempre mantinham o primeiro contato com os textos quando se juntavam para discutir as questões que eu levava para as aulas presenciais.

Os participantes 1, 4, 6 e 3 interagem mais nas aulas presenciais. Entretanto, as discussões nem sempre eram fundamentadas a partir de informações contidas nos textos sugeridos para leituras. Além da falta de leitura dos textos, talvez a insegurança para se expressar na língua inglesa justifique o não envolvimento de todos nas interações em sala.

Penso que, uma vez revisadas e corrigidas as lacunas identificadas nessa nossa experiência, o componente on-line pode contribuir significativamente para as práticas docentes dos futuros professores. Pode contribuir p q tomem ciência de q os recursos digitais podem minimizar a carga horária reduzida da L2 e a falta de recursos disponíveis (computador, internet..) nas escolas públicas, por exemplo.

OBS: Para realçar o componente on-line nas próximas tentativas, acho q se deve redistribuir a carga horária do curso: 50h presencial; 50h online; 100h estágio nas escolas.

ANEXOS

ANEXO A – Programa da Disciplina de Estágio Supervisionado I



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LINGUAGENS, CULTURA E EDUCAÇÃO

CURSO: LICENCIATURA EM LETRAS INGLÊS					
PROFESSORA:					
CÓDIGO LCE 09444	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I			PERIODIZAÇÃO IDEAL	
CRÉDITO	CARGA HORÁRIA TOTAL	DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA			
		TEÓRICA	EXERCÍCIO	PRÁTICA	OUTRA
13	200	80		120	

EMENTA (Tópicos que caracterizam as unidades dos programas de ensino)

Observação, vivência e análise crítica dos processos educativos em geral e didático-pedagógicos que ocorrem na escola. A dimensão dos processos de ensino-aprendizagem e as relações teórico-práticas no cotidiano escolar: o conceito de currículo, o planejamento, as ações pedagógicas, a seleção e organização de conteúdos, metodologias de ensino, o material didático – a análise crítica de seus textos e o exame de seus conteúdos, avaliação da aprendizagem. Ações docentes, entendidas como regência de classe, contemplando a elaboração e a operacionalização de projetos pedagógicos, com orientação para o ensino fundamental.

OBJETIVOS (Ao término da disciplina o aluno deverá ser capaz de:)

1. Estabelecer contato inicial com a realidade do campo de atuação, articulando conhecimentos teórico e prático;
2. Problematicar a prática docente, desenvolvendo pesquisa e propondo ações de intervenção;
3. Avaliar permanentemente a prática, estabelecendo uma visão crítica de reflexão e questionamento no estágio, com o intuito de aprimorar e amadurecer os conhecimentos obtidos durante sua formação acadêmica e a prática pedagógica desenvolvida e vivenciada;
4. Despertar para o desenvolvimento dos princípios do exercício profissional, com responsabilidade e ética profissional e pessoal;
5. Perceber a ligação entre o conhecimento específico a que se propõe ensinar e os demais campos do conhecimento humano;
6. Propiciar ao aluno a vivência de atividades e dos problemas do dia a dia inerentes à função docente.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO (Título e discriminação das Unidades)

1. Bases conceituais sobre a prática e os saberes docentes;

2. Bases conceituais sobre interdisciplinaridade e avaliação de aprendizagem;
3. Aspectos históricos e legais do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa no Brasil;
4. Conceitos básicos sobre a questão do professor reflexivo.

METODOLOGIA

Aulas expositivas e dialogadas.
 Prática de aulas em grupos, com reflexão guiada.
 Atividades em campo de estágio com planejamento, elaboração e avaliação de material didático.
 Elaboração de relatório do estágio (portfólio).

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

- 1) FADINI, K. ; FINARDI, K. R. Affordances of Web 2.0 Interfaces for the Teaching/Learning of L2 in the Flipped Classroom. In: International Conference of Education, Research and Innovation, 2015, Sevilha. *ICERI 2015 Proceedings*. Madri: IATED, 2015. v. 1. p. 1052-1058.
- 2) FADINI, K. ; FINARDI, K. R. Web 2.0 Tools for the L2 Class and Beyond. In: END 2015 - International Conference on Education and New Developments, 2015, Porto. *END 2015 International Conference on Education and New Developments Proceedings*. Lisbon: World Institute for Advanced Research and Science (WIARS), 2015. v. 1. p. 603-607.
- 3) FINARDI, K. R. The Slaughter of Kachru's Five Sacred Cows in Brazil: Affordances of the Use of English as an International Language. *Studies in English Language Teaching*, v. 2, p. 401-411, 2014.
- 4) FINARDI, K. R.; PORCINO, M.C. Tecnologia e Metodologia no Ensino de Inglês: Impactos da Globalização e da Internacionalização. *Ilha do Desterro*, v. 66, p. 239-284, 2014.
- 5) FINARDI, K. R. Current Trends in ELT and Affordances of the Inverted CLIL Approach. *Studies in English Language Teaching*, v. 3, p. 326-338, 2015.
- 6) FINARDI, K. R.; PREBIANCA, G. ; MOMM, C. F. Tecnologia na Educação: o caso da Internet e do Inglês como Linguagens de Inclusão. *Cadernos do IL*, v. 46, p. 193-208, 2013.
- 7) FINARDI, K. R.; FERRARI, L. Reflecting on the English(es) taught in Brazil. *Crop (FFLCH/USP)* (Cessou em 2006), v. 13, p. 205-214, 2008.
- 8) KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. NewHaven, CT: Yale University Press, 2003. p. 1-43
- 9) LAGE, M. J.; PLATT, G. J.; TREGLIA, M. Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, v. 31, n. 1, p. 30-43, 2000.
- 10) MARSH, D.; Using languages to learn and learning to use languages. In: _____; LANGÉ, Gisella (Orgs.); *Using languages to learn and learning to use languages: An Introduction to Content and Language Integrated Learning for Parents and Young People*. Finland: University of Jyväskylä, 2000. p.1-14.
- 11) PAIVA, V. L. M . O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K.. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs) *A formação de professores de línguas: Novos Olhares - Volume 2*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. pg. 209-230.
- 12) TILIO, R. C. Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios. *Educação & Realidade*, v. 39, n. 3, p. 925-944, 2014.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM
O processo de avaliação será contínuo, englobando preferencialmente trabalhos em grupo.
1. Microteaching (2 pontos)
2. Participação online (2 pontos)
3. Portfólio online (5 pontos)
Autoavaliação (1 ponto)

CRONOGRAMA (5 aulas por dia x 16 encontros = 80h na IES) Faltas no máximo 4 aulas completas			
Aulas	Data	Conteúdo	
1	4/08/16	Introdução e organização equipes	ESCOLA
2	11/08/16	Discussão textos 3, 7 e 12	Contato Observação Assessoramento Entrevistas Portfólio
3	18/08/16	Discussão textos 2, 4, 5, 6 e 11	
4	25/08/16	Discussão textos 1, 8, 9 e 10	
5	1/09/16	Planejamento Reading	
6	15/09/16	Planejamento Writing	
7	22/09/16	Planejamento Listening	
8	29/09/16	Planejamento Speaking	
9	6/10/16	Microteaching Reading + reflexão	
10	13/10/16	Microteaching Reading + reflexão	
11	20/10/16	Microteaching Writing + reflexão	
12	27/10/16	Microteaching Writing + reflexão	
13	3/11/16	Microteaching Listening+ reflexão	
14	10/11/16	Microteaching Listening + reflexão	
15	17/11/16	Microteaching Speaking + reflexão	
16	24/11/16	Microteaching Speaking + reflexão	
17	1/12/16	Autoavaliação e entrega dos portfólios	

ORIENTAÇÕES

- **Sobre as MICROTEACHING** (4 regências por encontro = 50 minutos)

Tendo como ponto de partida o material sugerido pela professora supervisora da disciplina, todas as regências deverão ser planejadas com o intuito de propiciar oportunidades para desenvolvimento da criticidade discente, abordando um tema transversal – conforme PCN (BRASIL, 1998): Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. Ao longo das Microteaching, todos os estagiários deverão: 1) participar como *alunos*, 2) observar o *Guia para Reflexão sobre a Prática Docente*, 3) discutir aspectos relevantes das regências apresentadas, de maneira que se colabore com o aprimoramento da

Guia para Reflexão sobre a Prática Docente

Quais foram os materiais usados na aula?

Qual é minha avaliação quanto à eficiência?

Quais foram as técnicas de ensino utilizadas?

Qual é minha avaliação quanto à eficiência?

Quais foram os aspectos fortes da aula?

Quais foram os aspectos fracos da aula?

Que sugestões alternativas tenho para futuros planejamentos e execuções de aulas?

Referência bibliográfica:

ABRAHÃO, M. H. V. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. IN: GIMENEZ, T. (org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Editora UEL, 2002. p. 59-76.

práxis educativa de todos.

- Sobre os PLANOS DE AULA

O planejamento da aula é fundamental para que os objetivos propostos sejam alcançados. O plano deve ser claro e executável, de acordo com a turma escolhida e o conteúdo selecionado no material didático. Nesta etapa, o principal desafio posto aos estagiários será adequar a proposta da aula aos princípios da educação crítica para o ensino de inglês.

Todos os alunos deverão entregar uma cópia impressa do Plano de Aula para a professora supervisora do estágio, antes do início das regências. Os planos deverão apresentar:

Cabeçalho: turma, disciplina, conteúdo, tempo de aula, professor/estagiário;

Justificativa: motivação e pertinência do conteúdo trabalhado (este item pode ser omitido se confundir-se aos objetivos);

Objetivo geral: insere o conteúdo trabalhado em um processo mais amplo de desenvolvimento de habilidades e competências, a serem alcançadas em longo prazo;

Objetivos específicos: o que se espera que *o aluno* alcance ao fim da aula, de forma objetiva e avaliável;

Metodologia: como será desenvolvida a aula, passo a passo. Explicar *detalhadamente*. Assim, se houver utilização de um texto, por exemplo, especificar *qual* texto; se houver uma dinâmica, explicar *como será desenvolvida* a dinâmica, e assim por diante;

Atividades: atividades desenvolvidas durante a aula e propostas para aprofundamento, depois da aula (este item, em alguns casos, pode integrar-se ao anterior);

Recursos: material necessário para a aula (recursos audiovisuais, cópias etc.), providenciados *pelo estagiário*;

Avaliação: como se verificará se os objetivos específicos foram alcançados;

Referências: citação bibliográfica de todo o material consultado e/ou utilizado, de acordo com normas da ABNT.

Anexos: atividades, textos e qualquer outro material utilizado na aula.

- Sobre as OBSERVAÇÕES NA ESCOLA

O estagiário deverá apresentar-se ao(à) pedagogo(a) da escola, devidamente identificado com a *Carta de Apresentação*, com respeito e disponibilidade. Explicar que as visitas à escola fazem parte do estágio supervisionado, o qual está dividido em vários momentos, realizados ao longo do curso. A partir da observação da turma e do diálogo com o professor de inglês, disponibilizar-se para assessorar o professor regente no que/quando for preciso. Integrar-se ao processo que se desenvolve na escola com cautela, sem, de forma alguma, interrompê-lo ou atrapalhá-lo.

Para essas observações, devem ser contemplados não apenas os conteúdos e a postura do professor, mas todas as características da escola e da turma que, de alguma forma, contribuem ou dificultam o processo de ensino-aprendizagem. Não se trata de estabelecer julgamento, mas de realizar visita técnica para coleta de dados (com um olhar diagnóstico). Assim, devem ser observados:

- A estrutura física da escola: salas de aula, biblioteca, laboratórios (informática/química/física), sala de vídeo, banheiros, cantina, quadras de esporte, etc.;
- O aspecto geral da escola: recepção, organização, cartazes, movimento de alunos e profissionais da escola, pontualidade, disciplina, interação dos alunos entre si e com professores fora da sala de aula etc.;
- A turma: questões sociais dos alunos, nível de aptidão para o estudo dos conteúdos programados para seu nível, interação entre si, disciplina, participação nas aulas e realização de atividades, homogeneidade ou heterogeneidade, peculiaridades etc.;
- O(a) professor(a): postura, metodologia, interação com os alunos, etc.;
- Conteúdos trabalhados;
- Outros aspectos que influenciem na aula, em particular, ou no processo educativo, de forma mais geral.

- Sobre as ENTREVISTAS

Para melhor compreender a complexidade do universo escolar, dois representantes da instituição de ensino visitada devem ser entrevistados – conforme *Roteiro de Entrevista*.

O roteiro foi preparado para auxiliar nas entrevistas propostas para a coleta de dados. Assim, será necessário entrar em contato com o(a) diretor(a), pedagogo(a), coordenador(a) e/ou professor(a) de inglês da escola onde o estágio será realizado, convidando-o(a) para uma conversa de aproximadamente 10 minutos. Você deverá gravar as entrevistas em áudio, o que pode ser feito com o auxílio de gravador ou de aplicativo no notebook/celular, por exemplo. Para finalizar a tarefa, faça a transcrição do áudio, copiando exatamente o que foi dito nas conversas. Lembre-se de organizar o texto, apontando as falas do entrevistador e entrevistado.

Roteiro de Entrevista

– Providencie algumas informações pessoais: nome; graduação (curso/ano/IES); pós-graduação (curso/ano/IES); função (cargo que ocupa na escola); escola (nome/sigla).

Há quanto tempo atua na educação básica? O que tem a dizer sobre as funções que já desempenhou/desempenha?

Quais são os problemas mais recorrentes enfrentados por você no cotidiano escolar? Como você geralmente lida com eles?

Que expectativas você tem com relação ao seu futuro profissional? E que expectativas você tem com relação ao futuro de seus alunos?

Existe nesta escola algum projeto de inclusão social ou ação específica voltada para o fomento da cidadania discente? Se sim, explique como funciona.

Você se acha capaz de transformar a educação? Como poderia contribuir para mudar a realidade da educação na escola em que atua? Você tem buscado essa mudança?

– Agradeça pela atenção!

- Sobre o PORTFÓLIO

O portfólio (ou *portfolio*, portefólio, porta-fólio) é um conjunto dos documentos e relatórios produzidos durante a realização do estágio. Reúne informações e reflexões acerca das questões educacionais debatidas, experimentadas ao longo das atividades propostas pela disciplina. Abaixo, segue modelo de organização para o portfólio:

- **Capa**

- **Folha de rosto** - logomarca da IES, curso, nome do aluno, título, disciplina, cidade, ano;

*O texto de apresentação da folha de rosto deve seguir o seguinte modelo:

Trabalho elaborado como requisito parcial de avaliação da disciplina de Estágio Supervisionado I, sob orientação da Profa. Kyria Rebeca Finardi.

1. **Introdução** - apresentação do(s) estagiário(s) e da disciplina, com objetivos, metodologia e atividades realizadas;
2. **Coleta de Dados** - relatórios de observação feita na escola visitada pelo(s) estagiário(s), conforme critérios previamente apresentados, e entrevistas realizadas com representantes dessa instituição;
3. **Planos de aula** - planos de aula com o feedback dos Microteachings;
4. **Considerações finais** - reflexões individuais (por cada estagiário) fomentadas pelas experiências em pré-serviço de observação do cotidiano no ambiente escolar, informada pela literatura da área, que apresente percepções pessoais sobre os desafios postos e as expectativas com relação ao ensino de língua inglesa no contexto observado.

- **Referências** - de acordo com normas da ABNT;

- **Anexos** - atividades observadas/desenvolvidas (cópia do livro didático, folhas de exercícios e qualquer outro material significativo recolhido nas observações e assessoramento).

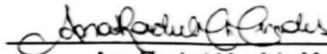
ANEXO B – Consentimento dos Professores em Pré-Serviço

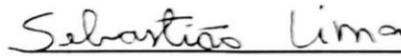
TERMO DE CONSENTIMENTO

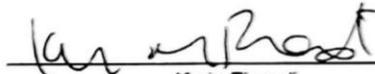
Eu, Ana Rachel Macêdo Mendes e Sebastião Lima, abaixo assinados, mestrandos em Linguística Aplicada, orientandos de Kyria Finardi, gostaríamos de contar com seu consentimento para participar de nossa pesquisa sobre a integração das novas tecnologias na formação inicial de professores de inglês e abordagens híbridas, recursos da web 2.0 e CLIL invertida no ensino de língua inglesa, respectivamente.

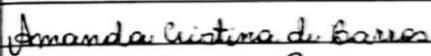
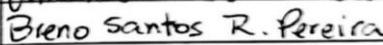
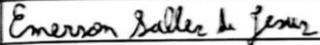
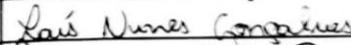
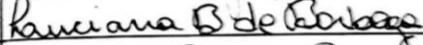
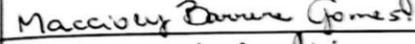
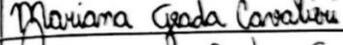
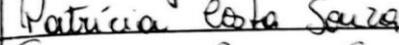
Vitória, 11 de agosto de 2016

Assinaturas:


Ana Rachel Macêdo Mendes


Sebastião Lima


Kyria Finardi

Nº	Nome	Assinatura
1.	Amanda Cristina de Barros	
2.	Breno Santos Rodrigues Pereira	
3.	Emerson Salles de Jesus	
4.	Lais Nunes Gonçalves	
5.	Luciana Barbosa de Barboza	
6.	Maccioly Barrere Gomes	
7.	Mariana Geada Cavalieri	
8.	Patricia Costa Souza	
9.	Soraya Therezinha Rodrigues de Souza	