



JANÚZIA DE NAZARÉ SANTOS ROMÃO

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS TECNOLOGIAS
DIGITAIS: UMA PROPOSTA DE OFICINA PARA PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA**

**LAVRAS – MG
2018**

JANÚZIA DE NAZARÉ SANTOS ROMÃO

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA
PROPOSTA DE OFICINA PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestra.

Orientadora
Dra. Patricia Vasconcelos Almeida

**LAVRAS – MG
2018**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).

Romão, Janúzia de Nazaré Santos.

Formação docente para o uso das tecnologias digitais: uma proposta de oficina para professores de língua inglesa / Janúzia de Nazaré Santos Romão. - 2018.

108 p.

Orientador(a): Patrícia Vasconcelos Almeida.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Lavras, 2018.

Bibliografia.

1. Formação continuada. 2. Práticas pedagógicas. 3. Artefatos tecnológicos. I. Almeida, Patrícia Vasconcelos. II. Título.

JANÚZIA DE NAZARÉ SANTOS ROMÃO

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: UMA
PROPOSTA DE OFICINA PARA PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA**

**TEACHER TRAINING FOR DIGITAL TECHNOLOGIES USE: A WORKSHOP
PROPOSAL FOR ENGLISH LANGUAGE TEACHERS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional, área de concentração em Formação de Professores, para obtenção do título de Mestra.

APROVADA em 26 de junho de 2018.

Profa. Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida UFLA

Profa. Dra. Maria Eugenia Batista UFLA

Profa. Dra. Suzana Cristina dos Reis UFSM

Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida
Orientadora

**LAVRAS – MG
2018**

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes” (Marthin Luther King).

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo, Jovino, pelo companheirismo e paciência no decurso de todo o processo do mestrado.

Aos meus filhos, Vinícius e Leandro, pelo apoio e carinho durante esta fase tão peculiar em nossas vidas.

Aos meus pais, por compreenderem minha ausência em suas vidas em decorrência de horas a fio de dedicação a este trabalho.

Aos colegas do mestrado, pelos momentos divertidos e descontraídos, especialmente, na hora da partilha do lanche.

A todos os amigos que acreditaram em minha capacidade, quando eu mesma duvidava de que seria capaz de transpor tamanho desafio. Em especial, ao anjo que Deus colocou em meu caminho, por meio do mestrado, a pessoa mais solidária que já conheci, minha eterna amiga, Eugênia de Sousa.

Aos professores de Língua Inglesa, sujeitos participantes deste trabalho. Agradeço pela colaboração e confiança, ao compartilharem experiências tão valiosas e tornarem possível este trabalho de pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A Deus todo poderoso e Senhor de nossas vidas, Aquele que me sustentou quando minhas forças pareciam se esvaír e chegava ao limite de minha capacidade intelectual.

“Mas aqueles que contam com o Senhor renovam suas forças; ele dá-lhe asas de águia. Correm sem se cansar, vão para afrente sem se fatigar”.

Isaías, 40.31

À minha orientadora, Profa. Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida, pela paciência, dedicação, responsabilidade e competência nas correções do meu trabalho, como também por ser uma presença marcante e pelas palavras carinhosas, animadoras e firmes as quais me ajudaram a reerguer e encontrar forças para recomeçar a cada nova versão.

À Profa. Dra. Maria Eugênia e à Profa. Dra. Suzana Reis, por disponibilizarem tantas horas dedicando-se à leitura do meu trabalho e pela valorosa contribuição em meu processo de qualificação.

A todos os professores do curso de mestrado, pela sabedoria e experiências compartilhadas. Em especial, ao Prof. Dr. Vanderlei Barbosa, por despertar-me o gosto pelo conhecimento e perceber a nobreza desta profissão _ Professor “aquele que professa publicamente uma arte ou uma ciência” e que marca a vida de seus alunos para sempre. Realidade que vivenciei ao ter o privilégio de ser aluna do professor Vanderlei.

RESUMO

A presença dos artefatos tecnológicos parece evidente em todos os setores da sociedade contemporânea. Logo o cenário escolar e, mais especificamente, o professor de Língua Estrangeira (LE), que está imerso nessa configuração de mundo, deve provocar constantes ressignificações nas práticas sociais, a partir da utilização destes artefatos. Portanto, parece pertinente uma análise em torno do perfil e das práticas do professor de LE, sobretudo, para a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como artefato pedagógico, foco principal de nossa investigação, a qual tem como objetivo geral mapear o processo de ensino de Língua Inglesa (LI) nas escolas estaduais de um município ao Sul de Minas Gerais. Como objetivos específicos: **(i)** fazer um levantamento das práticas didático-pedagógicas utilizadas pelos professores de LI; **(ii)** traçar o perfil dos professores de LI, em relação ao uso das tecnologias digitais; **(iii)** propor aos sujeitos participantes da pesquisa uma oficina que possibilite uma reflexão sobre os usos operacionais e funcionais das TDIC, a fim de permitir a implementação de novas práticas didáticas. A abordagem metodológica utilizada foi o estudo de caso, portanto tivemos como cenário de pesquisa sete escolas públicas estaduais de Minas Gerais e, como sujeitos participantes da pesquisa, doze professores de LI de educação básica. Para o levantamento dos dados, apoiamos-nos em um questionário composto de questões objetivas e subjetivas e, para a análise dos dados, contamos com a Teoria de Análise de Conteúdo de Bardin (2009). A análise exploratória dos dados indicou que os professores de LI ainda não utilizam as tecnologias digitais como principais recursos pedagógicos apesar de manifestarem interesse em desenvolver práticas que sejam capazes de romper com o ensino da LI de forma estruturalista. Tendo esse cenário como pano de fundo, pretende-se, ao final deste trabalho, apresentar a proposta de uma oficina aos professores participantes, com o intuito de contribuir com a formação crítico reflexiva em torno da utilização das tecnologias digitais como artefato pedagógico.

Palavras-chave: Formação continuada. Práticas pedagógicas. Artefatos tecnológicos.

ABSTRACT

The presence of technological artifacts seems evident in all sectors of contemporary society. Consequently, the school scenario, and more specifically, the English Teachers, who are immersed in this world configuration, should trigger constant resignifications in social practices, from the use of these artifacts. Therefore, seems appropriate an analysis about the profile and the English Teacher's practices, especially for use of Digital Information and Communication Technologies (Digital ICTs) as pedagogical artifact, main focus of our research. The main objective in this work is: mapping the process of teaching English Language (EL) in public schools of a municipality in the south of Minas Gerais. As specific objectives: (i) make a survey of the didactic-pedagogical practices used by English language teachers, (ii) outline the English language teachers' profile in relation to the use of digital technologies, (iii) propose to the participants of the research a workshop that allows a reflection on the operational and functional uses of Digital ICTs, in order to enable the implementation of new didactic practices. The methodological approach used was the case study, therefore, we had as a research scenario seven public schools from the south of Minas Gerais and as subjects participating in the research, twelve English language teachers of basic education. For the data collection we based on a questionnaire composed of objective and subjective questions and we used Content Analysis Theory by Bardin (2009) to sustain analyzing data. The data exploratory analysis indicated that English language teachers still do not use the digital technologies as the main pedagogical resource, despite expressing interest in developing practices that are capable of breaking with English language teaching in a structuralist way. Taking this scenario as a backdrop, it is intended at the end of this study to present a proposal of a workshop to the participating teachers, with the purpose of contributing with reflective critical training around the use of digital technologies as a pedagogical artifact.

Keywords: Ongoing teacher education. Pedagogical practices. Technological artifacts.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Indexadores 1 e 2.....	59
Tabela 2 - Indexador 3.....	65
Tabela 3 - Indexador 3.....	66
Tabela 4 - Indexador 4.....	71
Tabela 5 - Indexador 4.....	73
Tabela 6 - Indexador 5.....	77
Tabela 7 - Indexador 6.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Que o levou a frequentar um curso de idiomas?.....	60
Quadro 2 -	Que o levou a frequentar um curso de idiomas?.....	63
Quadro 3 -	Que características pessoais e didáticas pedagógicas você considera fundamental em um professor de Língua Inglesa?	64
Quadro 4 -	Você já frequentou algum curso de aperfeiçoamento relacionado à disciplina que leciona? E a razão pela qual frequentou?.....	67
Quadro 5 -	Faça um pequeno relato de como acontecem suas práticas- didáticas em sala de aula.....	69
Quadro 6 -	Como começou a lidar com o computador para fins educativos?	72
Quadro 7 -	Faça um pequeno relato de como acontecem suas práticas – didáticas em sala de aula.....	73
Quadro 8 -	Que aspectos você gostaria que fossem abordados diante da possibilidade de uma oficina para o ensino da Língua Inglesa?.....	74
Quadro 9 -	Relate brevemente sua prática em sala de aula.....	78
Quadro 10 -	Relate brevemente sua prática em sala de aula.....	78
Quadro 11 -	De acordo com sua concepção, que pode ser feito para despertar o gosto do aluno pela Língua Inglesa?.....	80
Quadro 12 -	Relato de (P1).	80
Quadro 13 -	Relatos dos (P6), (P8), (P11), (P12).....	80
Quadro 14 -	Relatos de (P4) e (P7)	80
Quadro 15 -	Relatos dos (P5) e (P9).....	81
Quadro 16 -	Relato do (P4).	82

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
2.1	A Linguística aplicada e a formação docente	18
2.2	Formação reflexiva do professor.....	22
2.2.1	Formação inicial e continuada do professor de Língua Estrangeira	28
2.2.2	Formação do Professor para o Uso das Tecnologias Digitais	33
2.3	Contribuições da área de CALL para o ensino da LI	41
3	METODOLOGIA.....	51
3.1	Delineamento de Investigação	51
3.2	Participantes da Pesquisa.....	53
3.3	A Geração de Dados e os Instrumentos e Procedimentos de Pesquisa	54
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....	58
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
6	PROPOSTA PARA OFICINA.....	88
	REFERÊNCIAS	96
	ANEXOS.....	101

1 INTRODUÇÃO

Ao tratarmos de tecnologias digitais no ensino-aprendizagem¹ de Língua Estrangeira (LE) parece relevante considerarmos que a implantação das variadas tecnologias desde os escritos em pergaminhos até a utilização dos sofisticados computadores, em nossos dias, gerou, nos sujeitos envolvidos com a educação, um sentimento de recusa e estranhamento. Em outras palavras, qualquer nova tecnologia, ao ser inserida no ambiente escolar, normalmente, passa por um processo de adaptação de seus usuários e, com o passar do tempo e melhor conhecimento dos benefícios que a tecnologia pode vir a trazer, para a área da educação, ela, então, passa a ser considerada como um artefato didático pedagógico.

À vista do exposto, devemos propor aos professores participantes uma formação crítico reflexiva para o uso das tecnologias digitais e suas possíveis contribuições como artefato didático pedagógico no ensino da LI. Consideramos o pressuposto de que o conhecimento do professor, a respeito desse artefato pedagógico, pode viabilizar mudanças no contexto escolar, principalmente, porque o uso de tecnologias no processo educativo não é novo e, segundo Paiva (2008), vale ressaltar que a grande invenção quanto às tecnologias de áudio e vídeo, utilizadas no ensino de línguas, data de 1878, com a criação do fonógrafo por Thomas Edison. Conforme Kelly (1969), esse aparelho possibilitou, pela primeira vez, a reprodução de sons tal qual foram gravados e permitiu, dessa forma, o ensino da língua falada, “sem, contudo ignorar as descrições sintáticas”, como argumenta Paiva (2008, p. 5).

Segundo a autora, é importante ressaltar que outras tecnologias de áudio, como rádio e televisão, contribuíram e ainda contribuem ao processo de ensino. Interpolando essa questão, podemos lembrar as alternativas de acesso ao ensino da LE, veiculadas por canais abertos, como é o caso do Telecurso, fundado em 1978, com uma parceria entre a Fundação Padre Anchieta e a Fundação Roberto Marinho, o qual, ainda, é veiculado na atualidade e representa uma alternativa de contato com a Língua Inglesa (LI) em um espaço que extrapola o meio ambiente escolar.

Ante o fato apontado, podemos concluir que tanto no ambiente escolar como fora estamos imersos pelas tecnologias digitais, aqui, especificamente, referindo-se aos computadores à possibilidade de ensino mediado por esse artefato.

¹ Embora consideremos que ensinar e aprender uma língua estrangeira seja uma via de mão dupla, isto é, que não existe ensino efetivo, se não houver aprendizagem significativa, para o contexto deste trabalho, que tem o foco na prática do professor, utilizaremos apenas o termo “ensino de LI” ou “ensino de LE.”

No tocante à essa questão, Lévy (1997) assegura que o ensino de línguas, mediado por computador, começou com o projeto PLATO (Programmed Logic for Automatic For Teaching Operations) na universidade de Illinois. Trata-se de um programa que oferecia condições de ferramenta de autoria², as quais viabilizavam aos participantes do programa resolver atividades de gramática e vocabulário com o retorno automático ao emissor.

Em face do exposto, devemos pontuar que a inserção de tecnologias passou e ainda passa por várias fases, desde sua criação até a sua “normatização”. Nesse sentido, Bax (2003, p. 24-28) ressalta que, independente do artefato tecnológico a ser utilizado na educação, o sentimento de “rejeição e insegurança pelo desconhecido” se mantém como um comportamento inerente ao primeiro contato com as tecnologias. Esse sentimento se manterá até tais artefatos estarem integrados à vida daqueles que os utilizam, atingindo o período de “normatização”. Segundo o autor, essa é uma fase em que a tecnologia passa a ser utilizada de forma natural e quase imperceptível, como esclarecemos a seguir.

A partir da pontuação do autor, vale lembrar que, apesar dos computadores terem sido apresentados às Universidades, na década de 80, ainda coexistem realidades diversas em relação ao uso das tecnologias, que hoje conhecemos como digitais. E, em se tratando da “normatização”, citada por Bax (2003, p. 24), como a fase na qual a tecnologia passa a se integrar às atividades pedagógicas, precisamos salientar que essa não é ainda a realidade das escolas públicas brasileiras. Tal fato pode ser atribuído à escassez de disciplinas obrigatórias, nos cursos de formação de professores, que tratam dessa área do conhecimento visando ao uso reflexivo das tecnologias digitais.

Embora o exposto seja realidade, na maioria do país, por outro lado, o processo de adequação quanto à utilização de tecnologias digitais, segundo Paiva (2008), já é realidade em determinadas instituições de ensino. Um exemplo seria o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, segundo Cardoso (2015). Contudo o uso das tecnologias digitais ainda pode suscitar indagações e um sentimento de insegurança por parte de alguns educadores. E, por isso, reforça-se a necessidade de trabalhos de pesquisa constantes, nos ambientes de formação e atuação educacional, para que seja possível minimizar o espaço entre a utilização pedagógica da tecnologia digital e seus usuários.

Ainda nesse viés e interpolando a questão do manuseio das tecnologias digitais, Werneck (2008) argumenta que o processo de aptidão para o seu aproveitamento acontece intrinsecamente ao seu uso. Isto é, a aquisição das habilidades necessárias, para a utilização das

² Ferramenta de autoria é um software que permite ao usuário criar suas próprias atividades sem necessidade de conhecer linguagem de programação de acordo com Paiva (2008, p. 8).

tecnologias digitais, no contexto educacional, deve acontecer paulatinamente à inserção dos computadores ao cotidiano escolar.

Vale lembrar que os autores referenciados parecem sinalizar aos professores a necessidade de enfrentar o desafio da utilização das tecnologias digitais, na contemporaneidade, pois elas são um recurso educacional já posto na sociedade ao longo dos últimos anos. No ensino de LE, foco desta investigação, conforme Paiva (2003, p. 11), “a escola busca inserir essa nova ferramenta na prática pedagógica em uma tentativa de melhorar a mediação entre o aprendiz e a Língua Estrangeira”.

Portanto, a partir da posição da autora, consideramos o pressuposto de que o cenário contemporâneo social e escolar deveria estar vinculado ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e da proposição de um ensino de LI, numa visão comunicativa pós-estruturalista³, voltada para o aspecto social da língua. Com isso, o professor de LI se depara com a tarefa de estabelecer diferentes parâmetros e práticas de ensino. Desta forma, tanto a sua formação inicial quanto a sua formação continuada precisam ser caracterizadas por constantes indagações e ressignificações de suas práticas, sobretudo, no contexto contemporâneo, que está voltado para os trabalhos em sala de aula tendo as tecnologias digitais como artefatos de ensino.

Por esse motivo, o presente trabalho de pesquisa levanta a hipótese de que os professores de LI ainda não utilizam as tecnologias digitais, de forma crítico-reflexiva, em suas práticas diárias. Essa hipótese faz-nos direcionar nossos estudos para uma melhor compreensão dessa realidade educacional que está posta para o uso das TDIC, em sala de aula, fato este que justifica a realização deste trabalho investigativo.

Além dessa hipótese, como professora de LI da rede pública, há mais de vinte anos e com a experiência de trabalho, em seis escolas estaduais, ao longo desse tempo, compartilho da ideia que preconiza a necessidade de uma formação continuada para os professores de línguas. Formação esta que propicia a troca de informações entre pares ou grupos sobre a prática pedagógica em relação ao uso das TDIC no contexto escolar.

Desta forma, o interesse pelo presente tema surgiu de minha inquietação, em relação ao ensino da LI por meio das TDIC, ao considerar o pressuposto de que não basta o uso do

³ Visão comunicativa pós-estruturalista, segundo Abrahão (2015 p. 31-32), aborda o ensino aprendizagem de línguas ligado “aos contextos sociais, interesses e necessidades dos alunos, que são particulares, assim como são os diferentes contextos em que esse processo ocorre. Dessa forma, o pós estruturalismo refere-se a um ciclo contínuo de observação-reflexão-ação pelo professor, com o objetivo de assegurar a relevância social do conteúdo ensinado em sala de aula”.

artefato por si, há lacunas didático-pedagógicas para o uso das TDIC que precisam ser preenchidas.

Sendo assim, não basta ter uma escola com sala de informática equipada com computadores conectados à internet, se, nós professores, não tivermos conhecimentos práticos, bem como informações teóricas que nos capacite e nos encoraje ao uso desses artefatos de forma crítico-reflexiva.

Em relação ao pontuado acima, Braga (2004, p. 185) afirma: “não é o meio (eletrônico) que é definidor, mas o uso que fazemos dele é que pode viabilizar mudanças pedagógicas”. Essa afirmação nos remete a uma necessidade de não considerar a utilização das TDIC, no processo de ensino da LI, apenas como um modismo ou como uma solução para os problemas eminentes neste processo. É preciso, portanto voltar nossos olhos para a realidade educacional visando à preparação dos profissionais do ensino para visualizar e vivenciar as mudanças pedagógicas que podem ser causadas pela inserção de um novo artefato tecnológico no cotidiano da sala de aula.

Logo, considerando a possibilidade de haver uma lacuna entre teoria e prática, em relação ao uso das tecnologias digitais para o ensino da LI, acreditamos se fazer necessário, para aqueles que já se formaram e estão atuando nas escolas, um trabalho coletivo e reflexivo, característico da formação continuada. Assim, o objeto de estudo proposto nesta investigação são os saberes, as percepções e práticas dos professores de LI em relação ao uso de tecnologias digitais para o ensino da língua.

Vale destacar que não se pretendem considerar questões que envolvem a linguagem, o discurso ou a identidade desses profissionais, mas apenas obter informações pragmáticas, em relação às suas práticas didático-pedagógicas para podermos conhecer a realidade de atuação desses profissionais quanto ao uso das tecnologias digitais em sala de aula. No que diz respeito ao diagnóstico dessa realidade, é proposto, neste trabalho, como produto final, a apresentação de um plano para uma oficina que poderá auxiliar os profissionais, que colaboraram com esta investigação, a utilizar as tecnologias digitais em seus contextos educacionais de forma crítico-reflexiva.

Nessa perspectiva, elegemos como problema de pesquisa a necessidade de se conhecer e elencar as práticas didático-pedagógicas pertinentes ao ensino da LI, no contexto social atual e compreender se estão vinculadas às TDIC, visto que parece existir uma demanda social e cultural para que essa vinculação aconteça.

A fim de se ter uma visão mais apurada da realidade escolar sobre esse problema de pesquisa, surgiram as perguntas de pesquisas:

- i) Quais as prováveis lacunas existentes na utilização das TDIC para o ensino da LE?
- ii) Qual é a formação acadêmica dos professores de LE?
- iii) A quais aspectos teórico-metodológicos esses professores foram expostos durante sua graduação?
- iv) Quais as características ressaltadas pelos participantes em relação a um professor de LE?
- v) Quais as evidências de participação em cursos de formação continuada?
- vi) Que práticas são ressaltadas pelos docentes em relação ao ensino da língua inglesa?

Buscando responder essas perguntas de pesquisa temos como **objetivo geral** desta investigação:

- Mapear o processo de ensino de LI nas escolas estaduais de um município do Sul de Minas Gerais.

E como **objetivos específicos**:

- Fazer um levantamento das práticas didático-pedagógicas utilizadas pelos professores de LI.
- Traçar o perfil dos professores de LI, em relação ao uso das TDIC.
- Propor aos sujeitos participantes da pesquisa uma oficina que possibilite uma reflexão sobre os usos operacionais e funcionais das TDIC, a fim de permitir a implementação de novas práticas didáticas.

A partir dos objetivos supramencionados, o presente trabalho se propôs a investigar parte de uma realidade de ensino, por meio de uma pesquisa qualitativa diagnóstica (descritiva), caracterizada como estudo de caso, de cunho exploratório, sustentada em Minayo (2010). Os dados foram levantados por meio de um questionário composto de perguntas objetivas e subjetivas. A análise dos dados obtidos, por meio deste instrumento, pautou-se em estudos científicos da área de LA, tendo como metodologia de análise, a teoria da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1994).

Isto posto, a dissertação encontra-se estruturada em:

Capítulo 1: - Fundamentação Teórica - abordamos inicialmente o conceito de LA, a formação docente e as pesquisas em CALL (Computer Assisted Language Learning) como áreas inerentes ao campo da LA. Ainda devemos problematizar a necessidade do professor se

tornar um profissional reflexivo e aberto a indagações e mudanças, desde a sua formação inicial até a continuada, principalmente, em relação ao uso das tecnologias digitais no ensino da LI, foco de nosso trabalho.

Capítulo 2 - Metodologia - abordamos inicialmente o esclarecimento do termo metodologia, para a pesquisa na área de Ciências Humanas, de acordo com Minayo (2010). O capítulo será subdividido em quatro subseções. A primeira versa sustentações teóricas que justificam o uso da pesquisa qualitativa e exploratória e o processo de submissão do trabalho ao Comitê de Ética. Na segunda, explicamos o processo de preparação para coleta dos dados. Na terceira, apresentamos resumidamente os sujeitos participantes da pesquisa. E a quarta subseção versa sobre o uso de um questionário impresso, como instrumento de geração de dados e a teoria para análise dos dados.

No Capítulo 3 - Análise e discussão dos dados - foi apresentada ao leitor a análise de dados depois de feita a unitarização e codificação do conteúdo obtido pelo questionário aplicado. E, por fim, o entrelaçamento dos resultados com as teorias estudadas.

E, para finalizar a dissertação, nas considerações finais, retomamos os objetivos propostos no início do trabalho e analisaremos os prováveis resultados. Fizemos uma breve consolidação das teorias trabalhadas na pesquisa teórica junto aos resultados obtidos pela pesquisa de campo, apresentando possíveis contribuições, em especial, para pesquisas na área de LA.

Após a apresentação dos dados e as considerações finais, este trabalho apresenta a proposta de uma oficina que poderá possibilitar aos sujeitos participantes uma reflexão crítica sobre o uso das tecnologias digitais como artefato pedagógico no ensino da LI.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A Linguística aplicada e a formação docente

A Linguística Aplicada (LA), área na qual fundamentamos nossas considerações teóricas, pressupõe o ensino da língua com o objetivo de comunicação e socialização entre os membros de um grupo, de uma sociedade ou de uma nação. A utilização do termo LA começou, em 1946, na Universidade de Michigan, EUA, de acordo com Paiva (2017), como uma disciplina do currículo de LE. Passado algum tempo, devemos inferir, fundamentados em Celani (2001) e Kleiman (2008), que a LA deixa de ser apenas uma disciplina e passa a ser uma área de estudo que abarca construções de conhecimentos, a partir do entrelaçamento entre teoria e prática, para proposição de estudos relacionados às linguagens. Portanto LA, vista como área de estudo da linguagem e prática inerente às relações sociais, passa a envolver aspectos culturais e sociais presentes nas relações humanas. Desta forma, fica clara, então, a importância da LA na análise de problemas que envolvem a sociedade como palco de construções teóricas.

Especificamente para este trabalho, a LA é o campo teórico que dará subsídios para compreendermos questões relacionadas ao processo de formação de um professor de línguas, bem como o processo de ensino vivenciado por este professor para o trabalho pedagógico mediado pelas tecnologias digitais. No tocante à formação de professores, precisamos elucidar, fundamentados em Kleiman (2008, p. 17), que a pesquisa na área de LA procura investigar:

- i)** ambiente intrínseco à formação docente desde a graduação, disponibilizado pelas universidades, até a atuação diária do professor em sala de aula, em seu ambiente de trabalho;
- ii)** circunstâncias e estratégias utilizadas para propor essa formação “(as aulas de leitura, redação, gramática em diversos níveis e cursos)”;
- iii)** as variadas atividades utilizadas para organização do conhecimento “(aulas no curso de licenciatura, diários introspectivos, pesquisas colaborativas etc), a fim de determinar como essa identidade profissional é construída”.

Vale lembrar que os aspectos apontados acima estão relacionados à formação do professor de língua materna (LM), no entanto o formato de investigação apontado pela autora pode se aplicar à formação de professores de LE e ao contexto desta investigação. Ademais, parece necessário ressaltar que a formação inicial, em relação ao ensino de LE, é um território

tradicionalmente influenciado por linguistas aplicados. Nesse viés, devemos pontuar, ainda em consonância com Kleiman (2008), que a área de LE já tem um território marcadamente sustentado por pesquisas desenvolvidas sob a luz da LA, de forma a priorizar pesquisas de campo de cunho interpretativista. Parece ser essa uma das estratégias consensuais como meio de romper com pesquisas positivistas e focar na voz daqueles que estão vivenciando a realidade de uma sala de aula, seja como futuro professor, durante a graduação, na universidade, ou docentes, já em constante atuação, que se dispõem a cursos de formação continuada.

Interpolando a questão de pesquisas, devemos elucidar, em consonância com alguns autores proeminentes da área de LA, nomeadamente Fernandes e Borges (2010) e Kleiman (2008), que a formação docente como objeto de pesquisa, na área de LA, apresenta-se como o campo que mais se destaca pela quantidade de trabalhos que ressaltam a realidade escolar.

Isso quer dizer que há uma quantidade considerável de pesquisas e o tema se renova sempre que “um novo objeto de pesquisa surge no seio da disciplina”, de acordo com Kleiman (2008, p. 17), visto que a realidade de cada pesquisa de campo é analisada de modo interpretativista e faz intrínseca ao contexto educativo específico, com sujeitos participantes dotados de histórias e realidades singulares, oriundas do meio social em que cada indivíduo está inserido.

Precisamente pela peculiaridade própria de cada ser social, o profissional da educação deve ter em mente que cada realidade é única, por isso, original, de acordo com Mendes (2007), logo não existem respostas prontas e definitivas. Assim, argumentamos na direção de uma formação continuada do professor, a partir de problematizações e ressignificações propostas pelas pesquisas, na área de educação e da linguística aplicada.

Pelo referido anteriormente, fundamentados em Kleiman (2008), salientamos que, a partir dos anos 90, as pesquisas na área de LA começam a focar na sala de aula e tudo que permeia o trabalho docente, “quem parece ter interesses de pesquisa mais afins é o educador”. Contudo, segundo Fullan (2001) e McGinn (1998 apud KLEIMAN; MORAES, 2013), parece que ainda temos um longo caminho a percorrer, no sentido de romper com os estudos teóricos cristalizados e desvinculados da prática de sala de aula. Na concepção de Kleiman e Moraes (2013, p. 225), esse fato tem tornado o ensino “árido, desinteressante e tedioso, como tem sido a escola, por ensinar conteúdos livres das relações e implicações sociais, políticas e culturais”. Acredita-se, portanto que essas considerações são suficientes para retratar a imprescindibilidade em romper com o ensino teórico positivista que não faça sentido para aqueles que estão envolvidos no ambiente escolar e fora dele.

Por isso, conhecer a realidade digital – pano de fundo desta investigação - em que os sujeitos envolvidos, no processo de ensino de uma língua estrangeira estão inseridos, é uma necessidade contundente em uma época caracterizada como pós-moderna e que tende a romper com os padrões estruturalistas de ensino da língua.

Com o objetivo de aclarar ao leitor sobre a pontuação supramencionada, devemos ilustrar, pautado em Celani (2001, p. 26), que a abordagem comunicativa ou Nocional/Funcional⁴, já vislumbrada em 1971, dispunha o intuito de favorecer o ensino da língua como meio de interlocução. E não mais um ensino pautado em regras e modelos estruturais, ou seja, modificando os padrões de ensino estruturalistas.

O evento propulsor para essa abordagem foi um movimento que aconteceu, na Europa em 1971, um dos mais relevantes em relação ao ensino de LE, com o escopo de apontar o ensino da língua como forma de comunicação. Contudo, mesmo que haja um tempo considerável nessa vertente comunicativa, parece que ainda não nos desvinculamos do ensino positivista. Em relação a isso, Kleiman e Moraes (2013, p. 225) informa que ainda “há, no Brasil, como em outros países, além da América latina, a cristalização [de um ensino teórico tradicional, desvinculado das relações sociais], que predomina no cotidiano das salas de aula na educação pública”. A realidade em relação ao ensino de Línguas, especialmente, em escolas públicas, que parece ainda adotar uma linha teórico-positivista, tem sido motivo de atenção para muitos pesquisadores na área de LA.

Logo precisamos consignar a importância do papel desempenhado pelo professor como sujeito ativo do processo de ensino. O educador deve colaborar, para o enfoque de um novo olhar em relação ao estudo de linguagens, que deverá ser descentralizado e atento às relações sociais e discursivas, imersas nos estudos de linguagens. Para isso, o professor como sujeito ativo do processo educativo deve se relegar de verdades absolutas e adotar uma postura de constantes reflexões e questionamentos em relação à sua prática pedagógica.

Por outras palavras, espera-se do professor uma atitude de ensino da língua associado aos aspectos sociais. Inclui-se, aqui, a influência das tecnologias digitais nesses aspectos sociais. Em uma era marcada pelos grandes avanços tecnológicos, elas amenizam a distância

⁴ Em 1972, o linguista britânico, David Wilkins, escreveu um documento preliminar que serviria de base para se desenvolver currículos comunicativos para o ensino de línguas. A rápida aceitação dessas ideias por especialistas britânicos e por autores de renome deu proeminência nacional e internacional ao ensino comunicativo de línguas, o que acabou consolidando o que se chamou Abordagem Comunicativa (também chamada de abordagem nocional-funcional ou abordagem funcional) (TRENTIN, 2001, p. 1).

entre os diferentes povos de todo planeta, estreitando, assim, as relações sociais e a necessidade de comunicação.

Interpolando a questão da formação do professor imbricada ao uso das tecnologias digitais, Siqueira e Anjos (2012, p. 133) afirmam: “Fica claro que as universidades e as escolas, num importante e necessário processo de autoanálise, precisam, definitivamente, inteirar-se sobre a finalidade do ensino da língua estrangeira (LE)”. Com essa afirmação, podemos dizer que os autores consideram impreterível uma maior conscientização daqueles que ensinam, bem como dos que aprendem, sobre o que deveria ser o foco de ensino de uma língua, aqui tratada como LI. Além disso, faz-se necessário que os professores comecem a indagar e refletir sobre suas práticas, em todos os momentos de sua formação, isto é, inicial e continuada.

Para elucidar o exposto, devemos ressaltar que a pesquisa sobre a formação docente, na área de LA, segundo Kleiman (2008, p. 21), contempla o conhecimento próprio dos cenários educativos como:

i) alunos e alunos –professores em formação nas suas interações com seus docentes universitários; **ii) professores em atuação na sala de aula, pondo em evidência seus processos de formação;** **iii)** professores refletindo sobre suas práticas; **iiii)** professores interagindo com seus colegas no cotidiano escolar, para mencionar algumas. (grifo da autora deste trabalho).

Em relação ao conteúdo da afirmação citada, parece oportuno salientar uma reflexão acerca da prática docente, no contexto de ensino da LE, a partir da sustentação teórica da LA, visto que a área de formação de professores, sustentada pelos autores supracitados, é a área mais profícua da LA e, como bem pontua Celani (2001, p. 34), “esse profissional não brota do nada”, trata-se de uma postura construída ao longo de todo processo de formação do indivíduo, o que passa pelas leituras que ele faz ao longo de sua vida, sua formação acadêmica e sua formação continuada, paralela ao exercício de sua profissão.

No tocante à questão, devemos avultar que parte desse processo de formação é decorrente do compromisso do educador consigo mesmo e com seus alunos e, principalmente, da sua consciência de inacabamento, pois, como bem ressalta Paulo Freire (1996, p. 23):

[...] percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta à influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo.

Portanto parece pontual que a consciência do professor seja um fator determinante para sua contínua reconstrução e suas escolhas no fazer pedagógico. Por outro lado, partindo do pressuposto de que muitos docentes anseiam a reconstrução de suas práticas e almejam uma oportunidade de reflexão sobre o fazer pedagógico, parece urgente discutirmos, problematizarmos e refletirmos sobre a prática desses profissionais, bem como considerarmos suas opiniões, suas dúvidas e suas incertezas sobre o ensino da LI mediado pelas tecnologias digitais.

Com esse propósito, buscamos ouvir os sujeitos participantes desta pesquisa acerca de suas limitações e entraves no cotidiano escolar, para que pudéssemos propor-lhes uma oficina relacionada ao uso das TDIC e que se aproximasse da realidade vivenciada por educadores de LE. Tendo em vista que o principal sentido das pesquisas na área de LA é a contextualização e aplicação no meio em que está inserido, desta forma, buscamos informações com aqueles que estão diretamente envolvidos com o processo de ensino da LE, em escolas públicas, especialmente, em relação ao uso das tecnologias digitais como artefato pedagógico.

Em face do exposto, precisamos ponderar que o principal agente de mudanças no meio educacional é o professor. E, para reiterarmos a forma como iniciamos este capítulo, vale lembrar que a formação docente é um dos objetivos dos estudos na área da LA na contemporaneidade. Logo, parece necessário que sejam criados debates e discussões nas universidades, lócus de formação inicial, bem como em contextos escolares, no caso da formação continuada, capazes de suscitar no professor um caráter crítico-reflexivo. Dessa forma, ele poderá perceber a importância de seu papel formador e a necessidade de reflexivas e contínuas ressignificações de suas práticas, assunto que trataremos na próxima seção.

2.2 Formação reflexiva do professor

Em relação às discussões balizadas nesta seção, precisamos esclarecer que, não obstante algumas pontuações estarem relacionadas ao professor de LI, especificamente, foco de nosso trabalho, elas podem ser, também, ajustadas ao professor no sentido geral, independente do nível e disciplina em que trabalha. Isto posto, vale ressaltar que pelo fato de a formação do professor se destacar como questão relevante, no contexto educacional contemporâneo, esta seção se dedicará a abordar esse assunto. Desta forma, apontamos algumas concepções e problematizações, a respeito da formação reflexiva inicial e continuada do professor, visto que o escopo investigativo deste trabalho está diretamente relacionado com o professor e suas práticas didático-pedagógicas.

Por conseguinte, devemos começar pela formação inicial, locus privilegiado de formação. Logo, nessa fase, é importante que o futuro professor se aproprie de teorias que possam orientar e sustentar suas práticas pedagógicas e o auxiliem a assumir uma postura transdisciplinar, focada na contextualização de suas propostas pedagógicas, bem como o uso crítico reflexivo das tecnologias digitais no contexto de ensino. Em relação ao conteúdo dessa afirmativa, Almeida (2006) e Celani (2001) ressaltam a imprescindibilidade por parte do professor em não focar de forma técnica e isolada no ensino da LE.

Em vista do estreitamento entre teoria e prática, é preciso lembrar que deve se fazer inerente ao papel do educador entrelaçar o ensino às questões significativas para os envolvidos. Caso contrário, corremos o risco de sermos meros instrutores técnicos de regras estruturais de uma língua, sem nenhuma conexão com o mundo “real”. Tal assertiva está fundamentada em Almeida (2006), Celani (2001) e Morin (1999), que elucidam a fragilidade nas universidades quanto à formação inicial dos professores, no sentido de um possível distanciamento da ação, o que resulta na formulação de conceitos pedagógicos técnicos e distantes da realidade.

Campos e Pessoa (2007) coadunam com os autores supracitados e dão destaque à discrepância entre os preceitos lineares e prescrições técnicas e “mecanizadas”, trabalhadas na formação inicial dos professores e a realidade ampla e diversificada que envolve o cotidiano escolar – todo relacionamento humano é complexo e heterogêneo – e suas incertezas. Nesse viés, os autores supracitados discutem a intenção das universidades em estabelecer respostas globais para uma realidade composta de indivíduos dotados de particularidades. Esse fato que tem levado ao insucesso o processo de formação inicial, tanto no aspecto “científico-técnico” como “cultural-humano”. Dito de outra forma, é questionável o paradigma que pretende prescrever respostas técnicas e acabadas para serem trabalhadas em um contexto tão amplo e diversificado como é o contexto escolar.

Dessa forma, é possível considerar que grande parte dos futuros professores não vê sentido no conteúdo que lhes são apresentados de forma isolada e que não os leva a desenvolver um pensamento crítico e criativo, conforme exige a complexa profissão de educador. É o que Morin (1999, p. 21) chama de “transmissão do saber empilhado”. De acordo com os preceitos tratados pelo autor, devemos elucidar a hipótese de os futuros professores receberem muita instrução e pouco conhecimento formativo. No entanto só o conhecimento verdadeiramente formativo pode ajudar o indivíduo a ter clareza sobre suas atitudes e escolhas, no decorrer de sua vida pessoal e profissional, posto que ambas estão interligadas, já que estamos tratando de seres humanos e não de máquinas.

Logo, ainda em relação à questão da fragilidade durante a formação inicial, há que se considerar iniciativas por parte das Políticas Públicas, entre elas podemos citar a criação dos programas Prodocência⁵ e Pibid⁶, os quais se mobilizam diante da prática de estágio⁷, como está posta, numa tentativa de amenizar a vulnerabilidade existente entre as proposições epistemológicas trabalhadas no contexto acadêmico e a realidade de sala de aula. Com vista a uma efetiva participação do futuro professor no cenário escolar em toda sua complexidade, destacamos relatos de alguns futuros professores que testemunham, respectivamente, a respeito do Pibid e do Prodocência, segundo Hardoim, Silva e Chaves (2017).

Em tais relatos, os futuros professores alegam que se sentem mais seguros e preparados para atuar, após o término da graduação. Eles pontuam, inclusive, a oportunidade ímpar de discutir dúvidas e indagações que vão surgindo, ao longo da atuação na sala de aula, com os professores regentes das turmas e com os coordenadores dos programas:

Eu olho para os meus colegas na sala e vejo que têm algumas dificuldades que realmente eles não vão tirar ali. Pra você que já teve essa oportunidade de estar desenvolvendo atividades no magistério, você vê que só vai ser resolvida aquela dificuldade no magistério. Só que infelizmente quando ele for descobrir já está tarde demais, ele já vai ter se formado e ele vai acumular aquelas inseguranças, aquelas dúvidas. É o que acaba acontecendo com muitos professores[...] (MONTEIRO apud HARDOIM; SILVA; CHAVES, 2017, p. 79).

Diante de tais pontuações, devemos considerar, ainda que de forma pontual, que os programas mencionados já se caracterizam como um diferencial no processo de formação inicial, com um olhar voltado para diversidade presente no sistema educacional brasileiro. Portanto é preciso um crescente profissionalismo, por parte do professor, consciente de que sua formação não está concluída com o término da graduação, trata-se de um desenvolvimento contínuo, no intuito de suplantar os impasses não contemplados por uma formação inicial.

⁵ Programa de Consolidação das Literaturas, criado em 2006 e implantado pela Secretaria de Educação Superior (Sesu), do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prodocencia>>. Acesso em: 25 maio 2018.

⁶ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007. Coordenado pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), órgão vinculado ao MEC. É um programa que visa apoiar projetos de iniciação à docência, elaborados e coordenados pelas Instituições de Educação Superior (IES). Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 25 maio 2018.

⁷ Gatti (2016) salienta a fragilidade do estágio realizado pelo futuro professor, durante a formação inicial, o qual, parece se resumir à simples observação de aulas, sem nenhuma oportunidade para um diálogo crítico e reflexivo do que foi observado.

Tudo isso perpassa por uma postura crítico-reflexiva por parte do professor. Nesse viés, Abrahão (2001) pontua que o professor já é visto como um profissional reflexivo, que pode “desempenhar um papel ativo no desenvolvimento curricular e na reforma educacional” desde 1933 com John Dewey⁸. Ampliando essa questão, Dewey (1992, p. 191) destaca três posicionamentos do professor que podem ser relevantes nesse processo de formação continuada: “Abertura de mente”, “responsabilidade” e “dedicação”. Sobre eles destacamos:

- Abertura de mente: professores, principalmente, no processo de formação continuada, que refletem continuamente sobre suas práticas, não devem se deixar conduzir por paradigmas cristalizados e “verdades” difundidas no contexto escolar.

Em consonância com essa consideração, Freire (1996, p. 18) afirma que a mudança precisa ocorrer, antes de tudo, na mente daquele que desempenha o papel de sujeito na educação, ou seja: “quanto mais me assumo como estou assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica”. Nesse sentido, o professor deve demonstrar disponibilidade para tentar diferentes ações a cada situação e reconsiderar suas atitudes diante de possíveis inoperâncias em suas ações.

- Responsabilidade: o sentido de responsabilidade, para Dewey (1992, p. 192), transcende a prescrição de conteúdos e objetivos descontextualizados, a serem alcançados.

O professor dotado dessa característica contempla questões sociais, em relação aos discentes, suas perspectivas, seu contexto social e suas limitações, balizando o que é realmente importante para a formação do aluno.

- Dedicção: a partir do momento em que o professor se coloca como sujeito integrante do processo educacional ele se dedica de forma reflexiva a suas ações e considera a possibilidade de mudança em sua postura como educador.

⁸ Foi um filósofo, pedagogo e pedagogista (1859-1952) norte americano. Atuou como professor de Filosofia na Universidade John Hopkins e na Universidade de Michigan. Entre suas obras se destacam "A Escola e a Sociedade" (1899), "Democracia e Educação" (1938) e "Arte como experiência" (1958). Ele foi o inspirador de Donald Schön. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/John_Dewey>. Acesso em: 25 maio 2018.

Dessa maneira, tal postura parece ser condizente com o que Freire (1996, p. 7) nomeia de "amorosidade" ao ato de ensinar, que, talvez, seja uma das condições relevantes para levar o professor a considerar a necessidade de mudança por meio da "reflexão na ação".

O termo: "reflexão na ação" é utilizado por Donald Schön⁹(1992 apud CAMPOS; PESSOA, 2007, p. 194), para descrever a necessidade de rompermos com a "tradição positivista que fundamenta o princípio da racionalidade técnica". A crítica de Schön é no sentido de a prerrogativa concedida aos saberes técnicos e científicos, propostos pelos centros universitários, como uma prescrição a ser utilizada no cenário escolar.

Em relação ao conteúdo da afirmação anterior, Schön propõe outra base epistemológica a qual só pode estar assentada na reflexão da ação que caracteriza a atitude do professor, ao lidar com os acontecimentos inusitados, valendo-se de indagações e proposições de estratégias de ensino pautadas em um cenário real e não em aplicação de paradigmas pré-estabelecidos pela racionalidade técnica.

Utilizando a máxima de Schön (1992 apud CAMPOS; PESSOA, 2007, p. 197), "é impossível aprender sem ficar confuso". Podemos pontuar que parece não haver prescrições técnicas a serem seguidas, durante o contexto de ensino, no cotidiano escolar, considerando-se o pressuposto de que estamos envolvidos com seres humanos, dotados de característica única e imprevisível. Portanto o professor deve tentar progredir nesse território incerto, que é a prática docente. E, ao longo de sua formação, aprimorar conhecimentos, que poderão ou não apresentar um resultado satisfatório no contexto escolar.

Nesse viés, reiteramos a máxima de Schön supracitada de que, muitas vezes, pode ser complexo e desalinhado o percurso do professor, principalmente, quando o foco é compreender a prática desse professor, quando ele se pré-dispõe a utilizar a tecnologia digital em suas aulas. Vale a pena ressaltar que pensar a educação hoje, também, implica considerar as tecnologias digitais que fazem parte do cotidiano do ser humano, dentro e fora das escolas, pois, consonante a Lévy (1999), estamos imersos em um mundo digital, independente de nossa vontade.

Ademais, no caso do professor de LE, desenvolver habilidades, para atuar no contexto escolar, utilizando as TDIC parece urgente. Lecionamos uma língua universalmente falada, e as TDIC propiciam a aproximação entre falantes do mundo todo, conhecer seus recursos, para fins de ensino, passa a ser também um fator a ser considerado nos processos de formação.

⁹ Apesar dos escritos de Schön terem sido direcionados para profissionais reflexivos da área de Arquitetura, desenho e Engenharia, suas contribuições começam a ser discutidas na educação, quando os EUA passam por um processo de reformulação da formação de professores. Nota de Campos e Pessoa (2007, p. 194).

Desta forma, parece fundamental a formação do professor de LI, não só para a utilização de materiais didáticos, tais como os livros didáticos, mas também, para manusear e preparar atividades, viabilizadas por artefatos digitais, pois consonante a Sampaio e Leite (2011), é preciso alfabetizar tecnologicamente o educador, a fim de evitar, segundo as autoras, a existência de salas de informática ociosas, em grande parte das escolas brasileiras. Parece claro que tão importante quanto disponibilizar as máquinas é promover uma utilização consciente e segura delas pelos profissionais da educação.

Vale lembrar, nesse sentido, que o cotidiano escolar suscita ao educador atitudes diante a situações inusitadas, para as quais não existem respostas prescritas. Isto posto, desenvolver o hábito da reflexividade faz-se necessário para o professor repensar suas atitudes, suas práticas e suas escolhas, mormente, em relação ao uso das TDIC para o ensino da LI. É nesse sentido que Libâneo (2002) pensa na reflexividade associada diretamente à prática, a partir do momento em que o professor estabelece uma ação, analisa, indaga, problematiza e, se for necessário, corrige e vislumbra diferentes atitudes.

Podemos associar ao que Brookfield (1995) nomeia de *assumption causal*; refere-se ao nosso comportamento e a nossas decisões, pautadas, naturalmente, em nossas convicções. Desta forma, mais uma vez, percebemos que compreender e aprender a usar as tecnologias digitais dentro da sala de aula é um desafio para aqueles que estão inseridos no contexto educacional atual, pois essas decisões agora devem ser tomadas, a partir de convicções as quais exigem dos professores maior clareza sobre o uso das tecnologias digitais como artefato pedagógico. Destaca-se, portanto que sobre concepções e indagações, a respeito das tecnologias digitais, especificamente, trataremos em outra subseção, já que o objetivo principal dessa seção é tratar a condição reflexiva do professor.

Logo, vale salientar que não podemos nos desfazer das construções teóricas como paradigmas necessários, para o desenvolvimento de características reflexivas do professor, na construção de um profissional seguro e consciente de seu compromisso com a educação. E mais que isso, estar ciente de que sua formação é inacabada e da necessidade do constante repensar e dialogar consigo mesmo, com seus colegas de profissão e com as teorias propostas para a área de educação.

Para elucidar a questão, apropriamo-nos das palavras de Guimarães Rosa (2005, p. 24) “... o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam.” Podemos pontuar que tal pensamento deve estar na base da concepção reflexiva. Trata-se de uma formação que permeia toda a vida do professor, desde os eventos históricos e sociais e, por

que não dizer tecnológicos, inerentes ao indivíduo, principalmente, o professor de LI, o qual focaremos na próxima subseção. Mesmo antes de se decidir pela docência, perpassa pela sua formação inicial e se estende pela formação continuada e pelo compromisso do professor consigo mesmo e com a educação.

2.2.1 Formação inicial e continuada do professor de Língua Estrangeira

Como podemos evidenciar diante do exposto, nas seções predecessoras, a formação de um professor não é simples. Quando se trata do professor de LE, aqui evidenciado como LI, requer maior cautela e competência, pois esse profissional, além de ser também um educador, trabalhará com um conteúdo que, para muitos, não está diretamente ligado às suas necessidades básicas. Elucidaremos, portanto, nesta seção, o papel do professor de LI, sua formação inicial e continuada, os obstáculos inerentes ao fazer docente, as estratégias para exercer a docência de LI e a necessidade do letramento digital na formação desse professor.

Quanto à definição do sentido literal da palavra professor - que significa professar publicamente uma arte, uma ciência ou uma língua - consonante Almeida Filho (2004, p. 2), o professor de LI deve refletir sobre sua postura na proposição do ensino da LI. Essa reflexão, como comentada na seção anterior, determinará a postura didática metodológica do professor, não apenas voltada para o ensino do conteúdo, mas também para valores inerentes ao cidadão. Ao mesmo tempo, o professor deve ser capaz de propor o ensino da LI, numa visão pós-estruturalista da língua que leve em consideração seu uso, sua prática e sua cultura.

Visão essa que nos coloca diante da necessidade de romper com o ensino pautado em regras gramaticais desvinculadas de um contexto social. Nesse viés, há que se desconstruir os mitos que se instalaram na sociedade e que instauram como verdade para pais, alunos, colegas de profissão e até mesmo para alguns professores de LI: "o professor de LI não fala a língua" e "não se aprende inglês na escola pública". Tais problematizações estão fundamentadas em Miccoli (2016) e, para desconstruí-las, é preciso o envolvimento e atitudes do docente com sua própria formação, tanto inicial quanto continuada.

Esta parece ser uma questão complexa, pois, em relação à formação do professor de LI, Gimenez (2011), Paiva (2003) e Walker (2003); coadunam, ao sinalizar fragilidade desde sua formação, no início fundamental com o pressuposto de que, segundo os autores, o uso da Língua Portuguesa, nas aulas de LI, parece ser uma realidade. Nesse sentido, Barcellos (2016, p. 40) nomeia o "círculo vicioso" que parece se instaurar na formação dos futuros professores de LI desde a formação básica.

Nesta perspectiva, Walker (2003, p. 44) problematiza “o mal aproveitamento dos sete anos de língua estrangeira moderna na grade curricular do ensino básico”, ocasionando o ingresso de futuros professores de LI na Universidade de Letras, desprovidos de competência linguística. As universidades, por sua vez, apresentam dificuldade para compensar tal defasagem em relação à habilidade de se comunicar em LI. Como consequência, instaura-se o supracitado “círculo vicioso”. Paiva (2003) discorre a esse respeito e afirma que os cursos de letras parecem não preparar profissionais com as habilidades linguísticas necessárias para atuar no ensino básico.

Para Gimenez (2011, p. 44), a fragilidade na formação de professores inicial de LI está relacionada a vários fatores, entre eles à ineficiência de políticas públicas educacionais que possam auxiliar e estimular o ensino de LE, “currículos desatualizados” e falta de motivação dos professores.

Já na perspectiva de Consolo (2004), uma das fragilidades inerentes à formação inicial dos professores de LI, no Brasil, está relacionada à proficiência linguística, pois grande parte dos professores não se considera apto para se comunicar por meio da língua que ensina. Ainda, segundo o autor, esse tem sido um fator agravante na qualidade do ensino de escolas públicas brasileiras.

Nesse viés, Gimenez (2011), Paiva (2003) e Walker (2003); coadunam com o autor supracitado, evidenciando a vulnerabilidade da habilidade linguística do professor de LI. Essa vulnerabilidade está presente tanto no âmbito da formação inicial quanto continuada dos professores, por essa razão, esta seção não desvincula preceitos sobre formação inicial dos preceitos da formação continuada. Em outras palavras, durante a formação inicial, os futuros professores parecem não conseguir atingir um nível proficiente da língua, o que aumenta a demanda para o oferecimento de uma formação continuada a fim de suprir essa necessidade.

Abarcando a questão da habilidade linguística, discutida por vários autores, Barcellos (2016, p. 44) apresenta algumas sugestões que podem auxiliar o professor no tocante às dificuldades com a comunicação em LI e desenvolver sua oralidade em sala de aula. Mas, antes disso, é preciso que o professor desconstrua o mito de que ele precisa falar como o nativo e, então, comece a se arriscar mais. Entre as sugestões apresentadas pela autora devemos destacar como exercício de aperfeiçoamento da oralidade: **i)** descrição do dia na escola, em inglês, como se fosse um diário; **ii)** gravar a aula a ser ministrada, para ouvir e fazer as possíveis correções; **iii)** “gravar palestras, músicas, poemas e histórias para ouvir, quando estiver na escola ou andando na rua, ou esperando na fila”.

Não menos importante que praticar a língua alvo é, para o professor, trabalhar suas emoções e ressignificar algumas crenças que podem impedi-lo de desenvolver tal habilidade. Nessa perspectiva, Murphey (2006) pontua que devemos aprender a aceitar nossos erros e entender que o aprendizado de uma língua é bastante intrincado. Não podemos é permitir que o medo de errar nos impeça de continuar aprimorando a língua. Como pano de fundo da questão do aprimoramento da oralidade, devemos elucidar a mobilização de políticas públicas, ainda que de forma pontual, visando à imersão do professor ao contexto cultural e ao contato direto com falantes nativos da LI, proporcionando assim a formação continuada.

Tal iniciativa teve início, em 2002, sob a responsabilidade da CAPES¹⁰ e conta com o apoio da Comissão Fulbright¹¹ do Brasil. O Programa de desenvolvimento Profissional para professores de Língua Inglesa (PDPI), nos EUA, possibilita aos professores de escolas públicas de todo o Brasil a estadia em universidades estadunidenses e a oportunidade de uma formação voltada para práticas diferenciadas de ensino da LI. Possibilita, dessa forma, que o professor desenvolva habilidade comunicativa, inerente à língua que leciona.

A experiência de Costa¹² (2013) evidencia o crescimento pessoal e profissional desenvolvido, por meio do programa para professores de Língua Inglesa (PDPI), acontecido em Fevereiro de 2013, na Universidade do Alabama, na cidade de Tuscaloosa, EUA. A professora ressalta o desenvolvimento para prática de ensino da LE, sob a luz das tecnologias digitais, com a criação de um BLOG para estreitar as relações entre os envolvidos no processo educacional e tornar o ensino mais significativo. Costa (2013, p. 3) evidencia a oportunidade de interação entre nativos como uma forma de estabelecer a autoconfiança e segurança para falar a língua que se ensina. Além disso, a oportunidade de vislumbrar outras práticas de ensino da LI, entrelaçada às tecnologias digitais.

¹⁰ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação (MEC) do Brasil que atua na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados do país. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acesoainformacao/perguntas-frequentes/sobre-a-capes/7473-sobre-a-capes>>. Acesso em: 25 maio 2018.

¹¹ É um programa de bolsas de estudo (Fulbright Fellow ships e Fulbright Scholar ships), fundado pelo senador J. William Fulbright e patrocinado pelo Bureau of Educational and Cultural Affairs do Departamento de Estado dos Estados Unidos da América, governos de outros países e setor privado. É considerado um dos mais prestigiosos programas de incentivo à educação intercultural do mundo e funciona em 144 países. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Programa_Fulbright>. Acesso em: 25 maio 2018.

¹² Juliana Costa, especialista. Centro de Estudos Superiores de Maceió (CESMAC) Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior (CAPES) julianna.ncosta@hotmail.com.

[...]Fazer parte do PDPI teve grande relevância nesse processo, a convivência com nativos, o conhecimento mais amplo da cultura americana, que dá maior feedback na preparação das aulas na escola pública brasileira, a coleta de material autêntico para se trabalhar com os alunos no Brasil, e as aulas na University of Alabama, que contribuiu tanto no desenvolvimentos das habilidades de listening e speaking como em novas ideias para serem desenvolvidas nas aulas com alunos brasileiros, incluindo aulas tecnológicas, que abriram um leque de novas possibilidades.

Devemos ressaltar a experiência descrita como uma forma relevante de formação continuada, a qual perpassa aspectos consideráveis do caráter docente, sua autoestima, condições de reflexividade, sua habilidade linguística de comunicação e o aprimoramento da língua, sob a luz das TDIC, que deveremos destacar em seção subsequente. No entanto esta é uma realidade ainda pontual e envolve uma minoria dos professores brasileiros de escolas públicas, como evidenciaremos na análise de dados de nosso trabalho.

Em relação às tecnologias digitais, como artefato pedagógico, é importante que fique claro ao leitor que não devem ser vistas como a solução para todos os impasses do processo ensino de LI. Tal condição configura-se como processo bastante complexo e envolve aspectos pessoais, políticos e sociais. Estamos, sim, ressaltando as tecnologias digitais, na supracitada citação, como um artefato relevante e que faz parte do cotidiano contemporâneo, como haveremos de fundamentar mais adiante.

Logo, retomando a formação docente, foco desta subseção, devemos pontuar que o processo de ensino de uma LE, numa visão pós-estruturalista da língua, suscita no professor a necessidade de revisitar suas práticas e indagar sobre os problemas que as permeiam. Nesse sentido, Costa (2013) pontua que programas de formação continuada como o PDPI podem ajudar o professor a melhorar sua autoestima, renovar as energias e encontrar possibilidades de ensino da língua, não mais descontextualizada e focada na gramática.

Isso posto, vale lembrar a complexidade do processo de ensino de LE, em função das particularidades da língua em si e por que não ressaltar as condições diversas e até mesmo desiguais presentes nas escolas públicas brasileiras. Logo urge a necessidade do professor de LE desempenhar um trabalho planejado e compatível com a carga horária disposta no currículo escolar e às condições oferecidas no meio em que se está inserido. Tal atitude demanda um firme propósito por parte do professor em desempenhar seu papel formador, pautado na ética e responsabilidade.

Parece relevante, então, uma conduta firme, uma prática de revisitar as aulas e uma aceitação de que é preciso sempre recomeçar e repensar todo o processo de ensino de LE. E, nesse viés, Miccoli (2016) elenca algumas condições que podem auxiliar o professor de LI: **i)**

o planejamento e adequação de uma meta que seja consonante ao contexto no qual se está inserido e ao tempo disposto pelo currículo; **ii**) a proposição de um programa de ensino pelo professor, que seja relacionado às expectativas e reais condições cognitivas e sociais dos alunos. Esse planejamento deve priorizar habilidades básicas e necessárias para o desenvolvimento de práticas futuras da LI. Não menos importante que a elaboração desse programa é a comunicação do professor aos principais envolvidos _ direção institucional, alunos e respectivos pais, **iii**) e, por último e não menos importante, reiteramos a necessidade de o professor se manter firme diante das críticas desanimadoras, oriundas de diversos lados.

Ainda, sobre o fazer docente, foco principal de nosso trabalho, precisamos ressaltar, além do aspecto linguístico, o entrelaçamento da língua com aspectos culturais, como forma de aprendizagem sustentável de uma língua. O conhecimento de outras culturas, dessa forma, propicia uma amplitude da compreensão de nossas próprias condições sociais e atribui significado ao ensino da LI.

Isto envolve, por exemplo, “trazer a cultura da mídia e da tecnologia para a sala de aula”, de acordo com Morin (1999, p. 106), em se tratando de LI, essa condição parece se tornar ainda mais relevante, visto que o professor dessa disciplina deve se inteirar sobre a cultura da língua que ensina. Vale lembrar, nesse viés, que não devemos propor o ensino da LI isolada das demais disciplinas da escola e do mundo no qual estamos imersos. Nesse sentido, argumentamos na direção de uma formação imbricada ao mundo real, por isso, parece necessário propormos sempre o ensino da LI atrelado a um tema que lembra um significado real.

À vista de todas as colocações elaboradas nesta seção sobre a formação docente, devemos pensar na universidade como local privilegiado, para desenvolver o caráter de um profissional cauteloso e consciente de suas escolhas pedagógicas, como forma de romper com a possibilidade de ser um mero multiplicador de regras e técnicas, segundo Almeida (2006). Nesse sentido, a autora supracitada pontua, fundamentada em Maza (1999), a existência de uma lacuna entre o que propõe as universidades, em relação ao trabalho docente, voltada para a prática de ensino da LI e o que realmente acontece na sala de aula da educação básica.

Interpolando essa questão, devemos destacar a colaboração evidenciada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o qual tem proporcionado a oportunidade de aproximação entre a teoria proposta pela universidade e a prática, ainda no período de formação inicial, evidenciada na sala de aula de escolas públicas. O PIBID é uma oportunidade de formação sólida e que deveria se estender a todos os futuros professores,

especialmente, de LE, a fim de minimizar algumas das fragilidades inerentes ao trabalho dos profissionais da área.

No processo de formação inicial, deve-se incluir, também, a experiência de utilização das tecnologias digitais, foco de nosso trabalho, nas práticas dos futuros professores. Segundo Almeida (2006), precisamos evidenciar que as TDIC representam uma opção metodológica que pode oferecer uma contribuição relevante ao ensino das línguas e, nessa ótica, torna-se imprescindível focar na formação do professor para exercer o importante papel de discernir entre o que é viável ou não, na escolha de se utilizar ou não as tecnologias digitais nesse processo. Reforça-se a urgência em pensarmos na formação do educador, para ser um letrado digital, como aprofundaremos na subseção seguinte.

2.2.2 Formação do Professor para o Uso das Tecnologias Digitais

Nesta seção, trataremos da formação do professor voltada para a realidade contemporânea tecnológica em que vivemos, pois parece improvável discutir formação de professores sem mencionar as tecnologias digitais. Segundo Lévy (1999, p. 13), estamos imersos no mundo tecnológico:

Aquilo que Einstein chamou de bomba das telecomunicações foi chamado, por meu amigo Roy Ascott (um dos pioneiros e principais teóricos da arte em rede) de “segundo dilúvio”, o das informações” [...] “A quantidade bruta de dados disponíveis se multiplica e se acelera. A densidade dos links entre as informações aumenta vertiginosamente nos bancos de dados, nos hipertextos e nas redes.

E, de acordo com a citação, essa involuntária imersão convida-nos à reconstrução de posturas didático-pedagógicas em sala de aula que não condizem mais com atividades de memorização e técnicas que prescrevem respostas exatas e definitivas. A escola, por meio de seus profissionais, aqui representados pelos professores de LI, deve desempenhar o papel de preparar os cidadãos para o uso crítico do conteúdo o qual está sendo exposto todos os dias, bem como para o uso dos recursos tecnológicos.

Nesse sentido, o professor deve ter uma preparação inicial e continuada que condicione o uso de artefatos tecnológicos, que já se acertou a usar na educação, como: gravador, som, slides e até os meios de comunicação de massa: jornal, rádio e televisão, aos artefatos tecnológicos contemporâneos que são os considerados digitais: computadores, tablets, celulares, de forma consciente e crítica. Lembrando que não se deve apenas transferir

o material impresso para o meio digital ou apenas utilizar por questão de modismo, parece necessário desenvolver uma consciência didático-metodológica para definir o uso das TDIC.

Face ao exposto, precisamos ressaltar que o ensino de línguas, atrelado ao uso das tecnologias digitais, já é tema de vários estudos da área de formação de professores, há várias décadas. Dentre os autores que tratam dessa questão, destacam-se Chappelle (1990), Lévy (1997) e Warschauer e Healey (1998).

Chappelle (1990, p. 199) pontua que “instructors need to understand how CALL can best be used to offer effective instruction to language learners”¹³. Na concepção da autora, fica evidente a importância do processo formativo do professor para saber utilizar devidamente as tecnologias digitais, visto que Aprendizagem de Língua Mediada pelo Computador = Computer Assisted Language Learning (CALL) tem como escopo todo o processo de aprendizagem de línguas que tem como meio o computador.

Nesse viés, a opinião da autora supracitada coaduna com Sampaio e Leite (2011) de que é preciso formar o professor para o uso das tecnologias digitais. Essa formação permitirá que o professor tenha condições de romper com o ensino cristalizado, focado nas tecnologias tradicionais, giz e quadro, e a prática da aula expositiva, de uma forma consciente e segura dos benefícios que as suas escolhas tecnológicas poderão oferecer.

Warschauer e Healey (1998) pontuam que, nos últimos anos, o interesse pelas tecnologias digitais, como um artefato relevante, para propor o ensino da LI, tem se intensificado e, nessa perspectiva, os autores elencam alguns programas que podem possibilitar o foco de ensino das habilidades básicas da LI. Entre eles, o programa: **i)** Crossword Creator, o qual permite ao professor otimizar o tempo, pois esse digita em uma série de palavras, e o computador formata apropriadamente para montar o caça-palavras. Esse programa permite, também, criar caça-palavras; **ii)** NewReader: permite a estruturação de textos e ampliação do vocabulário, a partir de uma letra ou palavra, que servirão de pré-requisito para construção de outras, possibilitando, dessa forma, o aprimoramento da habilidade de escrita de forma mais independente. Esses são apenas dois dos inúmeros programas que existem atualmente e acredita-se que promover conhecimento desse tipo de material e recurso tecnológico, para o professor ainda em formação, poderá auxiliar esse futuro profissional em suas práticas didático-pedagógicas. Diante do exposto, devemos acrescentar a importância de o professor propor atividades para trabalhar o vocabulário. Longe de se defender um ensino estruturalista, por meio das TDIC, visto que a dificuldade em

¹³“ os professores precisam entender como CALL podem ser melhor utilizadas para oferecer uma efetiva aprendizagem aos alunos”.

reconhecer o significado do vocabulário apresentado parecer ser uma das maiores causas de desinteresse e desestímulo dos alunos com o aprendizado da língua. Logo, em consonância com os autores supracitados, Rodrigues (2016, p. 85) elenca algumas sugestões que podem ajudar na ampliação do vocabulário da LI:

(i) adivinhar pelo contexto, estrutura, cognatos etc, (ii) trabalho em grupo para praticar o vocabulário, (iii) relacionar a palavra aprendida com o conhecimento prévio, (iiii) listas de palavras, flashcards, anotações, gravação das palavras, caderno de vocabulário “[...] um dos erros mais comuns no ensino de vocabulário é a priorização de poucas estratégias de ensino pelo professor [...]”.

De acordo com o autor mencionado, parece relevante que o professor descubra novas formas de trabalhar o vocabulário, no sentido de romper com a única forma trabalhada tradicionalmente, que é a tradução das palavras. Espera-se que, ao trabalhar de diversas formas, o ensino possa vir a se tornar mais eficiente. A partir dessa afirmativa, reiteramos a importância da formação do professor para discernir entre as várias estratégias, inclusive, as que abarcam a tecnologia digital.

Nessa perspectiva, Lévy (1999) esclarece que a rápida evolução tecnológica tem dificultado aos educadores o processo de análise para a utilização e a pertinência das tecnologias digitais na educação. O autor ressalta a necessidade de uma avaliação criteriosa sobre as mídias, no sentido de não nos deixarmos influenciar por um artefato tecnológico, ao ponto de classificá-lo como o “mais eficiente”, por ser avançado e, às vezes, até oneroso.

Nesse viés, devemos abordar como pano de fundo a importância de desenvolver ainda dentro do período de formação inicial do professor seu letramento digital. Apropriando-nos das palavras de Sampaio e Leite (2011, p. 75), o letramento consiste “na capacidade do professor em lidar com as diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo”. Desenvolvendo o letramento digital adequado, o professor terá melhor possibilidade de definir seus objetivos didático-pedagógicos e prever quais serão os benefícios de cada escolha tecnológica. Além disso, diante da diversidade de alternativas existentes nas mídias digitais, tais como: blogs, podcats, sites educativos, padlet, entre outros, que podem auxiliar seu trabalho e ajudá-lo a fazer a diferença no contexto educacional.

Por outro lado, precisamos lembrar que não estamos afirmando que as tecnologias digitais podem resolver todos os entraves do ensino de LI. Esse é um processo complexo, que

já tratamos na seção anterior, portanto temos evidências de que o uso da TDIC representa uma alternativa que pode viabilizar mudanças significativas no contexto escolar contemporâneo.

Nessa perspectiva, Braga (2004) pontua que os artefatos tecnológicos, por si sós, não podem promover mudanças no contexto escolar, mas, sim, as atitudes dos docentes, sujeitos ativos do processo de ensino. E, para que os professores tenham condições de fazer escolhas coerentes, em relação ao uso das TDIC, parece necessário argumentarmos sobre a necessidade de o professor ser preparado, já em sua formação inicial, para uma utilização consciente e crítica dos meios tecnológicos digitais como forma de ampliar as possibilidades de ensino, não como respostas definitivas a todos impasses que envolvem a realidade escolar, mas como uma estratégia relevante a ser considerada.

Coscarelli (2011, p. 25) e Sampaio e Leite (2011 p. 16) apresentam um posicionamento semelhante ao que se refere ao "domínio crítico da linguagem tecnológica", como pressuposto para prática pedagógica, por meio dos recursos tecnológicos digitais, dissonante à utilização apenas por modismo. Em consonância com essa postura, Vetromille Castro (2003, p. 21) pontua que, em relação ao fato dos meios tecnológicos não serem determinantes para a mudança necessária no ensino, para o uso das tecnologias digitais, "há que se estar atento ao perfil de professores que se pretende formar; e todas as [considerações] implicam a necessidade de o professor dominar estes recursos tecnológicos, domínio esse que pode ser entendido como alfabetização tecnológica do professor". Em face do exposto na citação, é necessário considerar que essa formação diz respeito à adequação do professor às diversas formas de letramentos digitais que corrobora para a diversidade de formas de ensino suscitadas pela sociedade contemporânea, especialmente, a chamada "geração Y"¹⁴, mas que, por outro lado, como argumenta Lévy (2010, p. 172):

não se trata de usar as tecnologias a qualquer custo, mas sim de acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de civilização que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais e sobretudo os papéis de professor e do aluno.

De acordo com o conteúdo da citação, Sampaio e Leite (2011) ressaltam a inoperância quanto à aquisição de computadores para as escolas, sem um efetivo trabalho de

¹⁴ Conhecida também pelo nome de **Geração do Milênio**, **Geração Internet** ou Digital, a **Geração Y** é constituída por pessoas que nasceram entre 1980 e 1990, tendo a geração Z como sucessora. Alguns autores afirmam, ainda, que este grupo pode ser considerado os nascidos em meados da década de 70 até os anos 90. Disponível em: <<https://colegiodominos.com.br/geracao-y/>>. Acesso em: 16 maio 2018.

conscientização, por meio da formação dos professores, para o uso analítico dos recursos tecnológicos. Nesse viés, faz-se iminente a formação coletiva e individual, em cursos de extensão, por assim dizer, por parte dos professores e incentivado pelas políticas públicas. Na ausência dessa formação, podemos correr o risco de cair na armadilha do uso dos meios digitais, apenas por modismo e sem um fim elaborado que contemple os objetivos pedagógicos.

A posição de Sampaio e Leite (2011) não se assemelha totalmente à de Werneck (2008, p. 1), pois esse último argumenta que o desenvolvimento da habilidade com os computadores deve acontecer já com seu manuseio. Contudo parece importante lembrar que o autor se refere ao contato direto com os computadores e, evidentemente, para que o professor se disponha a isso, ele precisa estar informado da importância desse artefato.

Os computadores são professores e eles têm uma enorme paciência para ensinar aos seus alunos através dos mecanismos de ajuda. Eles repetem quantas vezes se tornar necessário até a pessoa aprender. Nesse sentido não há necessidade de se preparar e, somente depois, começar a fazer. Nós aprendemos antes de fazer, enquanto fazemos e depois de fazer. No caso dos computadores aprendemos enquanto fazemos. Mas a visão cartesiana não comporta tal pensamento. Então cabe aos professores repensar o seu modo de ver o mundo e as coisas para que, uma adaptação a novos paradigmas, possa permitir a aceitação do uso de uma ferramenta realmente potente.

Após o exposto na citação, parece necessário, por parte do educador, planejamento e estabelecimento de metas e objetivos a serem alcançados, quanto ao uso das tecnologias digitais, para o ensino da LI. E, a partir desse discernimento deve ser ensinado, nos cursos de formação inicial e, se não o for, deve ser proporcionado, nos cursos de formação continuada, em que se evidencia a atitude do professor como fator determinante para o manuseio das tecnologias digitais.

O planejamento do professor de LI, supramencionado, deve assumir outras vertentes que não aquelas voltadas somente para o ensino da língua. Ele deve considerar também o processo que envolve a formação do educando como cidadão imerso pelas tecnologias digitais. Como evidenciamos, por meio dos postulados de vários autores, entre eles: Lévy (1997) e Sampaio e Leite (2011), a realidade tecnológica digital está posta independente de nossa vontade.

Logo, faz parte de nosso trabalho, como educadores, desenvolver um trabalho coerente ao contexto contemporâneo no qual estamos imersos, em consonância com o que já está previsto pelas Organizações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006):

[...] adoção das teorias de letramento. Como base educacional e epistemológica, [no intuito de] contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica, para construir conhecimento em uma concepção epistemológica contemporânea.

É importante considerar que o termo letramentos, de acordo com Soares (2002, p. 156), é utilizado "para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo". Imagens e sons e qualquer outra forma de linguagem não verbal também devem ser levadas em consideração que implica a utilização dos recursos tecnológicos digitais de forma crítica e reflexiva, no sentido de desenvolver habilidades com a língua alvo diferenciadas daquelas trabalhadas com textos impressos.

Almeida (2006) e Leffa (2001) compartilham o mesmo pensamento a respeito de preparar os professores tanto na formação inicial como na continuada, para serem capazes de oferecer aos alunos do ensino básico e médio um ensino voltado para a TDIC, de acordo com o mencionado disposto pelas OCEMs. Nesse viés, a autora supracitada ressalta a importância de voltarmos nossos olhares para as universidades, locus privilegiado da formação desse profissional, responsável pela elaboração e constituição de futuros profissionais de todas as áreas, em consonância com os artigos dispostos pela LDB, que preconizam uma formação imbricada à TDIC:

é preciso promover de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigos 43º e 47º),¹³ da Resolução CNE/CP1 de 18/02/02 do Conselho Nacional de Educação (artigos 2º e 7º)¹⁴ e ainda do Parecer CNE/CES 492/2001,¹⁵ as mudanças para se efetivar o processo de formação dos professores de LE, levando em consideração a inserção das novas tecnologias nos cursos de formação, isto é, licenciatura.

Vale lembrar face ao exposto que artigos e leis educacionais já evidenciam a necessidade de uma formação docente voltada para as tecnologias digitais. Precisamos de uma prática realmente formativa e capaz de suscitar, nos futuros professores e professores em processo ativo, a necessidade de romper com o mundo das ideias e das formalidades burocráticas, visto que, sustentado pelos vários autores mencionados neste trabalho, evidenciamos a existência de uma lacuna entre o que pressupõe as leis educacionais e o que realmente acontece. Ainda, segundo Almeida (2006), as limitações quanto ao uso das tecnologias digitais pelos alunos do curso de letras, como artefato pedagógico, é uma realidade. Essa condição sugere um uso efetivo da TDIC, no curso de Letras, para que os futuros professores evidenciem na prática o que preconizam as teorias.

Villela (2009) coaduna com Almeida (2006), em relação à discrepância ainda existente entre o que prescrevem os documentos educacionais, para o uso da TDIC no curso de Letras, nas universidades federais brasileiras e o que realmente acontece. O autor declara que são poucas as disciplinas na grade curricular que atentam para prática de letramentos digitais, embora se trate de um assunto tão discutido entre os linguistas aplicados, há algumas décadas.

Como pano de fundo de todas essas discussões, parece estar a reflexividade do professor, inerente ao seu comportamento e seu compromisso com a educação, como já pontuado neste trabalho anteriormente. Além de políticas públicas que viabilizem um constante aperfeiçoamento desse profissional, devemos voltar nossos olhares para a formação continuada, também, como forma de suprir as possíveis falhas da formação inicial, principalmente, em relação à utilização das TDIC.

Interpolando essa questão, Telles (2009, p. 10-11) observa a condição vigente dos cursos de Letras no país e a necessidade de uma reconstrução, na formação inicial dos professores de LI e imbricado a esse processo está a formação continuada

[...] particularmente relevante em um contexto educacional no qual a formação inicial na área de línguas, especialmente estrangeiras, é praticamente inexistente. A falta de políticas eficazes de ensino de língua estrangeira no país, da qual decorre o mito que “língua estrangeira não se aprende na escola”, a qualidade insatisfatória dos programas de formação inicial inerente à licenciatura não só dupla mas, em muitos casos, curta fazem da formação continuada do professor de língua estrangeira uma necessidade premente.

Em consonância à citação, a formação continuada é vislumbrada como uma oportunidade de reflexão e busca de estratégias que possam auxiliar o professor de LE a vencer vários desafios, entre eles; despertar a credibilidade em relação ao ensino dispensado, no referido ambiente escolar, em especial, na escola pública, numa tentativa de desconstruir o mito supracitado por Telles (2009).

Abordando a questão com uma maior amplitude, Dias (2012, p. 1) considera que um professor de LE multiletrado pode reconstruir “seu fazer pedagógico e um realinhamento às necessidades de seus alunos para os desafios da era do ciberespaço”. Com essa ideia em mente, apresentamos, portanto, como exemplo de utilização das tecnologias digitais no ensino da LI, alguns trabalhos desenvolvidos, durante o processo de formação continuada, na

perspectiva de aprimoramento dos textos multimodais¹⁵, tais como: blogs, wikis, podcasts, webQuests, recursos que podem contribuir para o ensino da LI numa vertente pós-estruturalista e sociocomunicativa.

Vale lembrar que tais pontuações estão em consonância com vários autores da área de linguística aplicada, entre eles: Gatti (2016, p. 11), a qual afirma que reverter um quadro de formação inadequada “não é um processo, para um dia ou alguns meses, mas para décadas”. Desta forma, a formação do professor, adequada ao contexto contemporâneo que pressupõe habilidades distintas, inerentes ao saber docente, para uma realidade das mídias tecnológicas, pressupõe um longo processo de formação.

De acordo com essa proposição, Celani (2010) pontua sobre a necessidade de se preparar os professores para os eventuais cursos de formação, propostos pelas políticas públicas, que implica um exercício de motivação e esclarecimento dos objetivos, anterior ao curso propriamente dito. No que diz respeito à essa questão, Vezub (2007 apud RENNERT, 2015), ressalta o caráter casual e aleatório em que acontecem os cursos de formação aos professores, já em plena atividade. Não existe uma continuidade com o propósito de oportunizar aos envolvidos um momento de discussão sobre o que pressupõem as teorias apresentadas no curso e os resultados, ou mesmo tentativas de práticas pedagógicas inerentes ao que foi pontuado.

Nesse viés, Almeida Filho (1995) e Candau (2001) coadunam com os autores supracitados, ressaltando a urgência em estabelecer um processo de formação que seja efetivamente contínuo, como já explícito pelo sentido da palavra. Pressupõe-se um trabalho constante de reflexões e proposições de estratégias a serem desenvolvidas e analisadas durante todo o processo de ensino.

Vale advertir que o caráter formativo do professor pode ser também construído ao longo de seu processo como educador. Não obstante todos os entraves e desafios vivenciados pelos professores, em relação às políticas públicas e às condições de trabalho, se o professor estiver disposto a mudar suas práticas e buscar aprimoramento de seus afazeres, ele se colocará mais aberto às mudanças e indagações nesse contínuo processo de reconstrução. Nesse sentido, é possível inferir o crescimento profissional dos docentes, por meio das pesquisas na área de LA, destacado por vários estudiosos da área, assim como afirma Kleiman e Moraes (2013, p. 100):

¹⁵ Estreitamente relacionado ao letramento digital, o letramento multimodal refere-se à capacidade do indivíduo para ler, assistir e produzir textos orais e escritos, impressos ou digitais, que combinam vários modos semióticos – o linguístico, o imagético, o sonoro, o gestual, o espacial (WALSH, 2010 apud DIAS, 2012, p. 6).

O fortalecimento acadêmico alcançado progressivamente a partir da pesquisa em LA na área de formação de professores. Percebe-se o caminhar da noção de treinamento em direção às noções de educação, formação, desenvolvimento profissional Charlot (2005), Machado (2004), Miccoli (2010), Romero (2010), Szundyetal (2011), Telles (2009), dentre outros; da busca pela eficiência a partir da subserviência às abordagens e métodos prescritos em direção à criticidade e à ética na época “pós-método” Celani (2005), Magalhães e Fidalgo (2011), Moita Lopes (2006, 2009), Silva et al. (2012), dentre outros.

Em face do exposto, podemos ressaltar a característica eminentemente indagadora e reflexiva de uma parte considerável dos educadores, que parecem estar dispostos a mudanças em relação à suas práticas, mesmo com todos os desafios enfrentados. Podemos considerar uma atitude de reconstrução em torno do fazer docente, que visa desconstruir práticas que levam a um estudo mecanizado, professores que fazem de sua profissão uma tentativa constante de aprimoramento e um processo contínuo de aprendizagem.

Por outro lado, devemos salientar que, em relação ao uso das tecnologias digitais para o ensino da LI, foco principal deste trabalho, vale lembrar a existência de muitos trabalhos desenvolvidos, quanto à formação docente. Portanto, no capítulo seguinte, daremos enfoque a trabalhos desenvolvidos na área de CALL – Computer Assited Language Learning – como recurso mediador do ensino da LI. Deveremos ressaltar experiências relevantes no cotidiano escolar que foram desenvolvidas como meio de propiciar uma formação docente para utilização das TDIC.

2.3 Contribuições da área de CALL para o ensino da LI

Na área de LA, muito se tem discutido em relação ao uso das tecnologias digitais para o ensino da LI. Ampliando essa assertiva, parece importante pontuar que o trabalho desenvolvido, para o ensino da LI que utiliza o computador como mediador, pode ser definido como CALL, segundo Chapelle (1990).

Apesar da vasta discussão desse tema, em pesquisas na área de LA, parece haver ainda uma lacuna entre teoria e prática, especificamente, em relação a área de CALL¹⁶- realidade que evidenciamos por meio de nossa pesquisa de campo. Grande parte dos professores participantes desta pesquisa não utiliza o computador como mediador do ensino de LI. Portanto, com o objetivo de elucidar experiências desenvolvidas junto a futuros professores, formação inicial, bem como professores já atuantes, formação continuada, apresentaremos, nesta seção, alguns

¹⁶ “No Brasil, alguns pesquisadores referem-se a essa área como Ensino e Aprendizagem mediados por Computador (EAMC)”, consonante a Reis (2012, p. 16). No presente trabalho optamos por manter o acrônimo proveniente da LI.

trabalhos acadêmicos, uma tese e três dissertações (defendidas entre os anos de 2012 a 2015) que focam na formação do professor de LI para o uso das TDIC.

A dissertação de Lucienne de Castro Gomes (2015), por exemplo, discutiu a base AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem- como recurso mediador da proficiência linguística em LI, com os objetivos de **(i)** investigar a provável utilização das tecnologias digitais, para o aprimoramento do gênero linguagem oral do professor de LI de escolas públicas de Minas Gerais, na modalidade a distância; **(ii)** a compreensão dos professores a respeito da pedagogia dos multiletramentos como forma de desenvolver sua oralidade por meio dos recursos digitais.

A pesquisadora empregou diversos recursos digitais, entre eles vídeos, áudios, imagens e a plataforma AVA, que foi o recurso mediador do curso proposto, bem como a principal via de contato entre os participantes e a pesquisadora. Essa comunicação on-line é vista por (MCPHERSON; NUNES, 2004) como uma forma dinâmica de construir conhecimento e até mesmo uma estratégia de socialização e troca de informações.

Os recursos de comunicação utilizados por Gomes (2015) provocaram o que Godoi (2013) salienta como condição necessária para exploração dos potenciais pedagógicos dos vários recursos digitais pelo princípio de que o cumprimento das tarefas propostas pressupõe conhecimento técnico e reflexão a respeito da relevância pedagógica, especialmente por se tratar de um grupo de docentes que já está atuando no contexto escolar.

Como o foco do trabalho citado foi a proficiência linguística, a pesquisadora solicitou aos participantes que fizessem uma apresentação oral e disponibilizou os sites para a efetivação da tarefa: Voki (<http://voki.com>), Vocaroo (<http://vocaroo.com>) e On-line voice recorder (<http://online-90-voice-recorder.com>). Foi viabilizado, também, um tutorial para auxiliar na postagem de gravações no Power Point.

A segunda tarefa foi o Brainstorming¹⁷ pelo qual os participantes deveriam relatar suas prováveis experiências em sala de aula com a exposição oral. Como resultado das propostas, os participantes postaram vídeos, textos e imagens, tarefa mediada com o uso do recurso Padlet¹⁸.

¹⁷ “Brainstorming (tempestade de ideias) é uma dinâmica de grupo, neste caso, foi utilizada como uma atividade para discussão e geração de ideias sobre o gênero EO” (GOMES, 2015, p. 91).

¹⁸ O Padlet é um site da Internet que permite que você colabore com outros usuários, fornecendo textos, fotos, links e outros conteúdos. Cada espaço colaborativo é chamado de "mural", podendo ser usado como um quadro de avisos particular. Professores e empresas utilizam o Padlet para encorajar conversas criativas multimídia e *brainstorming*. Disponível em: <<https://pt.wikihow.com/Usar-o-Padlet>>. Acesso em: 25 maio 2018.

Portanto, apesar de alguns problemas técnicos somados à dificuldade de muitos professores em acessar a plataforma, a pesquisadora acredita que houve um desenvolvimento e fortalecimento considerável desses participantes em relação ao uso das TDIC, além do aprimoramento da proficiência linguística. Vale lembrar, nesse viés, tendo como pano de fundo a formação docente e fundamentado em Pinheiro e Araújo (2012), que o trabalho coletivo dispõe como característica marcante organização e ressignificação do conhecimento. É possível a troca de experiências acadêmicas e pessoais, em relação às indagações vividas no cotidiano escolar.

Importante ressaltar que os recursos tecnológicos digitais utilizados por Gomes (2015), na proposição do curso de formação profissional, começaram a ser utilizados pelos professores participantes em suas respectivas salas de aula. Prática essa que Schön (1995, 2000) e Vazquez (2007) consideram contundentes no processo de formação continuada do professor e na iminência de atitudes transformadoras no fazer pedagógico.

Uma outra experiência relatada na dissertação de mestrado de Cecília Barão Alegretti (2012) confirma a mudança de paradigmas, por vezes, possibilitada pela experiência da formação continuada de professores de LI, principalmente, em relação ao ensino mediado pelos recursos tecnológicos digitais. Nesse caso, a pesquisadora se coloca também como sujeito participante de sua pesquisa para investigar o uso do site “Text to Speech” na tentativa de instigar o aprimoramento da proficiência linguística de seus alunos. Parece importante esclarecermos ao leitor que, embora o foco de nosso trabalho seja o professor, algumas vezes, citaremos os alunos, pois a dissertação de Alegretti intitulada “Familiarização do uso da Língua Inglesa através do computador”, inclui-os como sujeitos participantes.

A supracitada dissertação objetiva **(i)** investigar o processo de ensino-aprendizagem de LI em escolas públicas mediado pelas TDIC, principalmente, o youtube, principal ferramenta utilizada pela pesquisadora, **(ii)** trabalhar a sensibilidade dos alunos para ouvir e falar a LI utilizando exclusivamente vídeos, músicas e atividades lúdicas.

Segundo a pesquisadora, a experiência com o ensino mediado pelas TDIC possibilitou seu deslocamento da posição de centralidade no espaço da sala de aula e do aluno como coparticipante do processo de ensino-aprendizagem. A reflexão inerente ao processo de formação continuada, nesse caso, é considerada por Barcellos (2016) como condição significativa para mudanças de atitudes e de proposições. Para proferir tal assertiva, a autora se fundamenta em Dewey (1944, p. 145) e caracteriza a reflexão como “discernimento da relação entre o que tentamos fazer e o que acontece como consequência”.

Trazendo tais reflexões teóricas para o cotidiano escolar, apoiamo-nos na prática de Alegretti (2012) que, por meio de blogs, vídeos e filmes, além do site supracitado, conseguiu despertar o interesse em um de seus alunos que se dizia incapaz de aprender LI, além de promover o ensino da LI, numa visão comunicativa pós-estruturalista, reconhecer-se como profissional em constante desenvolvimento, capaz de rever conceitos e refletir sobre a dialética do ensinar-aprender.

Contudo, em relação ao ambiente escolar, Alegretti (2012) concluiu, ao final de sua experiência com o uso das TDIC para o ensino de LI, que as escolas públicas não estão preparadas tecnicamente para sustentar o ensino mediado pela área de CALL em razão de problemas técnicos, ausência de uma internet banda larga, entre outros. Dessa forma, a professora relata frustração em alguns momentos e a urgência em mudar o rumo da aula planejada em alguns momentos. Por outro lado, a pesquisadora afirma que, mesmo com todos os contratemplos, pode-se dizer que o ensino da LI nesse formato apresentou um resultado positivo, em relação aos entraves técnicos e às fragilidades inerentes.

Trazendo o relato de Alegretti (2012), para nosso contexto de pesquisa, compartilhamos semelhanças com a situação descrita, no que diz respeito à infraestrutura disponibilizada pela escola para a área de CALL. Ainda em relação aos entraves de ordem técnica e nossas prováveis limitações como educadores quanto ao ensino mediado pelas tecnologias digitais, devemos obstinar nossas propostas de ensino mediadas pelas TDIC, pois é evidente que os recursos alcançados pelo computador e demais artefatos tecnológicos, tais como imagem, som, movimento, cores contribuem para a eficiência do ensino da LI.

Ainda com foco na formação do professor, sujeito ativo do processo educacional e principal elemento, para que as tecnologias digitais façam realmente diferença no ensino, vamos abordar aqui um trabalho de investigação em torno da formação inicial de professores de LI. Este trabalho está fundamentado na tese de Doutorado de Ana Carolina Simões Cardoso (2015). A pesquisa apresenta como objetivos: **i)** investigar a prática da professora regente, em relação ao uso das TDIC, quanto às alunas estagiárias no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro; **ii)** salientar o aporte prestado pela professora regente às graduandas; **iii)** sugerir práticas diferenciadas, para o uso das TDIC, no contexto de formação inicial de professores.

Para alcançar tais objetivos, a pesquisadora, também professora regente responsável pelo estágio supervisionado, apresentou às estagiárias várias propostas de sites e recursos da internet para serem aplicados em salas de aula do ensino médio. A cada nova proposta, as seis graduandas e professora regente se reuniram para discutir os resultados.

O primeiro deles foi o site Global Warming, Plataforma Moodle. O objetivo do uso da **Plataforma Moodle**, nesse caso, foi para “desenvolver a habilidade escrita dos alunos”, segundo Cardoso (2015, p. 111). O segundo recurso foi o uso do **Google**, com o objetivo de orientar os alunos a pesquisarem, no ambiente virtual, nesse caso específico, a professora sugeriu Natural Disasters e apresentou um roteiro, os alunos deveriam buscar apenas o local do ocorrido, quando e quais as consequências de tal acontecimento. A terceira sugestão relacionou-se aos sites www.breakingnewsenglish.com e www.newsmap.jp¹⁹ para discutir o tema News map Headlines que tem como objetivo principal trabalhar notícias de jornais do mundo todo. A quarta sugestão estava relacionada ao tema “Transportes” e o site sugerido foi Glogster EDU (<http://edu.glogster.com/>)²⁰ para criar um pôster que abordasse temas específicos sobre o trânsito, tais como: alcoolismo e direção, leis de trânsito, cinto de segurança. A pesquisadora enfrentou alguns desafios de ordem técnica e pessoal:

Tive um pouco de dificuldade para utilizar a ferramenta, pois havia um ano que eu não utilizava e me parecia que algumas coisas haviam mudado. Tentamos criar um pôster com imagem e texto. Conseguimos, com um pouco de dificuldade.

Com a turma 18A, houve muitos problemas técnicos durante a realização da atividade: o site demorava a abrir ou não abria corretamente, as opções de inserir imagens não funcionavam corretamente e a conexão estava muito lenta.

Teve um dia que eu saí da aula com vontade de chorar... (CARDOSO, 2015, p. 124).

Logo, trazendo esse relato para nossa realidade e para foco principal da presente investigação, que trata da formação reflexiva do professor para o uso das TDIC, devemos inferir que dificuldades de ordem técnica parecem ser uma realidade comum em nossas escolas públicas, bem como dúvidas e limitações inerentes ao comportamento do professor.

E, nesse viés, retomamos o trabalho de Alegretti (2012) com a quinta estratégia proposta às graduandas do curso de Letras, a qual se refere ao site Breaking News English

¹⁹ “O Newsmap é um site japonês que mostra diversas manchetes de portais de notícias do mundo inteiro. As manchetes são divididas por categorias (mundo, nacional, negócios, tecnologia, esporte, entretenimento e saúde) por meio de diferentes cores. Ao passar o mouse sobre a manchete, uma caixa é aberta com o início da notícia e, para ler a notícia toda, basta clicar na manchete” (CARDOSO, 2015, p. 118).

²⁰ “O Glogster EDU é um tipo de rede social que permite a criação de pôsteres interativos, chamados Glogs. Ele é uma versão do Glogster (www.glogster.com) que foi lançado para ser utilizado em ambiente educativo. Para a criação dos pôsteres, é possível inserir textos, imagens, fotografias, áudios em MP3 e efeitos especiais”.

(<http://breakingnewsenglish.com/>)²¹ curso, por meio do qual deveriam ser focados os marcadores discursivos. E a última proposta foi relacionada ao site fotolog, um trabalho de postagem como guia de viagem.

O trabalho de formação inicial, proposto por Cardoso (2015) junto às licenciandas do curso de Letras, pode ser considerado como paradigma de formação para atuação de futuros professores no contexto escolar para o uso das TDIC. As discussões ocorridas no grupo, em torno da utilização pedagógica das tecnologias digitais e de seus respectivos resultados, trata-se de uma prática defendida (HUBBARD; KESSLER, 2006; SANTOS, 2012) como forma de fundamentar o uso das tecnologias digitais. Logo, conforme (BAX, 2003, 2011; VIEIRA, 2010), se não houver formação do profissional da educação, pouco valerão os investimentos em recursos tecnológicos.

Em relação à essa assertiva, devemos pontuar que a formação inicial ou continuada do professor para a área de CALL parece ser um diferencial para uma prática contundente de ensino da LI. Nessa ótica, destacamos mais uma experiência, por meio da dissertação de mestrado de Wallace Moura da Costa (2014). Tendo como contexto escolar uma escola Municipal, o pesquisador pontua como objetivo geral a inserção das TDIC, no ensino da LI na Escola Municipal de Tangará Rio grande do Norte e a observação das possíveis mudanças ocasionadas pelo uso das tecnologias digitais como recurso pedagógico mediador do ensino.

E entre os objetivos específicos formulados pelo pesquisador, destacamos (i) promover propostas de aprimoramento de ensino e aprendizagem; (ii) confirmar a importância do uso das TDIC nas aulas de LI; (iii) aprimorar os recursos utilizados para melhorar a qualidade do ensino.

Em uma tentativa de alcançar os objetivos propostos, o professor de LI e pesquisador faz uso dos sites www.inglesnanet.weebly.com; LiveMocha, SharedTalk, Babbel, Italk, Busuu etc.(gratuitos) e Englishtown, OpenEnglish etc. (pagos). O professor almejava tornar diferenciado o ensino da LI, naquele contexto escolar, em que até então somente as tecnologias tradicionais, livro didático, lousa, giz e a voz do professor eram mediadoras do ensino da LI, mesmo a escola disponibilizando recursos como “uma sala com projetor, 20 computadores conectados na internet, DVDs, CD player e impressora” que poderiam ser utilizados na proposição de um trabalho diversificado (COSTA, 2014, p. 74).

²¹ “Esse site, voltado para professores de inglês, publica, a cada dois dias, um texto sobre uma notícia recente com exercícios sobre ele. Os textos publicados são curtos – dois parágrafos – e resumem uma notícia divulgada em diferentes jornais on-line. O site apresenta 8 categorias de textos: negócios, meio ambiente, saúde, assuntos polêmicos, estilo de vida, celebridades, tecnologia e mundo” (CARDOSO, 2015, p. 130).

Sobre a não utilização dos artefatos pedagógicos, especialmente, de forma fundamentada, Chen (2008) afirma que se trata de um fato peculiar aos professores de LI de escolas públicas, independente do tempo de atuação. Nessa perspectiva, Baptista (2014, p. 9) salienta:

que não é suficiente pressupor que professores em formação, mais jovens, que fazem uso de novas tecnologias em seu cotidiano, saberão utilizá-las pedagogicamente. Todos os participantes que apontaram que não sabiam como utilizar as novas tecnologias trabalhadas na disciplina (redes sociais, blog, podcast, wiki, dentre outras) para fins pedagógicos tinham, na época em que os textos foram redigidos, 21 anos, ou seja, apesar de jovens e de estarem em constante contato com tecnologias, eles não conseguem necessariamente pensar em um uso pedagógico dessas ferramentas.

Em relação ao conteúdo da supracitada citação, devemos inferir que não basta o contato direto com os artefatos tecnológicos digitais, para ser capaz de promover um trabalho pedagógico voltado para o ensino da LI. É necessário que o educador aprimore seus conhecimentos teóricos, a fim de promover escolhas tecnológicas digitais fundamentadas e com objetivos claros e precisos. Essa maturidade pedagógica, por assim dizer, exige do professor uma postura de constante aprendizado, que para Mateus (2002), está relacionada à audácia e curiosidade ao propor o ensino da LI numa versão comunicativa pós-estruturalista, não mais focada em regras gramaticais que têm como guia o livro didático. E, por outro lado, e não menos importante, não enxergam as tecnologias digitais como “varas de condão”.

O trabalho de Costa (2014) pode ilustrar a tentativa de romper com esse ensino estruturalista. O professor propõe o recurso AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), para organizar as atividades trabalhadas em sala de aula, bem como a oportunidade de oferecer aos alunos o acesso em casa. A tela proporciona sete opções de acesso, em LM: Principal, Perfil, Escola Virtual, Espaço do aluno, Biblioteca, Notícias, Contato.

Os conteúdos são acessados por meio de hipertextos que conduzem a outras páginas específicas. A opção “escola virtual” oferece todo o conteúdo trabalhado, durante o ano letivo e o aluno pode também trabalhar as várias habilidades linguísticas oferecidas pelos tópicos inerentes a cada conteúdo disposto na plataforma, por meio de “hiperlinks”, que vão conduzir a informações diversas, as quais são direcionadas pelo próprio leitor no processo de ensino-aprendizagem de LI, aqui salientado.

Vale lembrar que as propostas de ensino da LI, num contexto tecnológico digital, especificamente, por meio do AVA destacado acima, pressupõe uma formação docente

voltada para os letramentos digitais, que, de acordo com Ribas (2016), deve intimamente estar ligada ao processo de formação continuada do professor, pois verificamos que o ambiente virtual pressupõe habilidades distintas daquelas ligadas aos materiais impressos.

A ausência dessas habilidades pode representar um entrave para o trabalho do professor no ambiente escolar provido de artefatos tecnológicos digitais. Assim, o professor opta, por vezes, em continuar apenas com as tecnologias tradicionais, principalmente, o livro didático. Outras vezes, a ausência do suporte técnico é que pode dificultar o trabalho do professor.

Interpolando a supracitada assertiva, devemos acrescentar que essa realidade de duplo entrave, ora suporte técnico, ora limitação do professor, parece extrapolar o contexto nacional, pois, de acordo com uma pesquisa desenvolvida, no México, que envolveu 28 escolas públicas de 5 regiões do sudeste mexicano:

Teachers do not like using technologic available in their schools. Instead, teachers bring their own technology into the L2 class. Explanations for this teacher behaviour related to overwhelming regulations and limited access to the facilities, technical support, time investment, and training [...] ²²

Trazendo o conteúdo da citação, para a realidade em que vivenciamos, É-me pertinente, como professora de escola pública, compartilhar e, ao mesmo tempo, compactuar com a realidade descrita acima, visto que, muitas vezes, deixamos uma proposição de uma atividade que faz uso de algum tipo de tecnologia digital pela lentidão da internet ou pelo investimento de tempo para preparar todo equipamento, bem como o deslocamento dos alunos.

Portanto, ainda em relação às condições técnicas disponíveis nas escolas, Chambers e Bax (2006), He, Puakponk e Lian (2015) coadunam, ao afirmar que esta é uma realidade que contribui para o desestímulo dos professores no que diz respeito ao uso das TDIC para o ensino da LI.

Essa realidade parece ser um complicador para a utilização das tecnologias digitais como mediadoras do ensino e para que o professor consiga romper com o ensino tradicional da língua mediado apenas pelo livro didático, por assim dizer.

²² os professores não gostam de utilizar as tecnologias disponíveis em suas escolas. Em vez disso, os professores trazem sua própria tecnologia para a classe L2. Explicações para este comportamento do professor relacionam-se a regulamentações esmagadoras e acesso limitado às instalações, suporte técnico, investimento de tempo e treinamento [...] Tradução da própria autora do trabalho.

Por outro lado, Izquierdo et al. (2017)²³ afirmam, sustentados em Egbert e Yang (2004) e Taylor e Gitsaki (2003), que existem evidências de que os professores de LI estão se dedicando para superar as dificuldades com o uso das tecnologias digitais no contexto público de ensino. Porém as propostas de ensino mediadas pelas TDIC ainda se encontram em uma fase inicial.

Apesar da supracitada assertiva não se referir diretamente ao nosso contexto de pesquisa, parece que compartilhamos semelhança, principalmente, se adotarmos como referência as fases de CALL descritas por Reis (2012). Ainda de acordo com a Reis (2012, p. 4), a utilização dos computadores na sala de aula perpassa por três fases: **i)** introdução, após observada a relevância dos recursos tecnológicos digitais para o ensino de LE; **ii)** elaboração de materiais didáticos para o meio tecnológico digital, “análise de cursos e de softwares e papel do professor em contexto online [...]”; **iii)** análise das propostas e práticas relacionadas ao ensino da LE no contexto digital.

Quanto à primeira fase elencada pela autora supracitada, devemos inferir que a utilização dos computadores em sala de aula pressupõe o estabelecimento de objetivos a serem alcançados, assim como os prováveis benefícios de tal utilização. Logo devemos considerar que a simples utilização das tecnologias digitais não assegura um resultado positivo no ensino da LE. Apropriando-nos das palavras de Vian Júnior (2013, p. 210-211):

[s]omos cada dia mais envolvidos pelas novas tecnologias e elas vão adentrando nossas relações sociais e nossos sistemas de relacionamentos e tecnologizando nossas rotinas. (...) Ao mesmo tempo em que não podemos estar alheios, também não podemos simplesmente adotá-las pelo simples fato de estarem presentes. (...) Em época de parafernália tecnológica como quadros interativos, aparelhos inteligentes, banda larga, Skype, conference calls, Ipad, Podcasts, quejandos e quetais, não basta apenas incorporá-los às práticas e distribuir Ipad em vez de livros didáticos se não há formação para tal.

O evento da distribuição de tablets (RELATÓRIO DE GESTÃO, 2014, p. 100), para os professores de ensino médio das escolas públicas de Minas Gerais, em 2011, parece ilustrar o conteúdo da citação acima. A distribuição do citado artefato aos professores ocorreu de forma isolada, sem um trabalho de conscientização e incorporação do corpo docente a um provável projeto no sentido de incluir TDIC como recursos pedagógicos. Somam-se a esse outros entraves de ordem técnica, como indisponibilidade e/ou lentidão da internet. Em

²³ [...]“Although our findings suggest that L2 teachers are making efforts and finding ways to overcome the technological constraints in their public education settings” (EGBERT; YANG, 2004; IZQUIERDO et al., 2017, p. 39; TAYLOR; GITSAKI, 2003).

decorrência dessas questões, devemos inferir que não houve adesão dos docentes, no meu contexto de trabalho, ao supracitado projeto.

Vale lembrar, no entanto, quanto à proferida narrativa e à respectiva problematização, que se baseiam apenas no conhecimento empírico compartilhado pela autora deste trabalho, como professora de ensino médio de escola pública, pois não fizemos pesquisa para validar tal indagação.

Por outro lado, trata-se de uma experiência que coaduna com as situações escolares descritas pelos pesquisadores das supracitadas teses e dissertações, como também com o contexto escolar mexicano descrito por Izquierdo et al. (2017).

Dessa forma, devemos reiterar a premissa dos autores mencionados nesta seção, especialmente, Vian Júnior (2013), que trata da inocuidade representada pela presença de recursos digitais nos contextos escolares na ausência de um trabalho de formação do educador nesse sentido.

Por outro lado, não devemos, como educadores que somos, abster-nos de nosso compromisso com a educação e ficar à mercê de outrem. Conforme Leffa (2001), cabe ao professor refletir e decidir sobre a pertinência de cada recurso tecnológico digital como artefato pedagógico o qual é inerente à formação do professor, inicial ou continuada. A fim de contribuir para a formação do professor na proposição das tecnologias digitais para o ensino da LI, propomos uma análise do contexto escolar de várias escolas públicas estaduais.

Dessa forma, deveremos tratar, na próxima seção, dos dados coletados em nossa pesquisa de campo, por meio de um questionário aplicado aos professores de LI, assim como das escolhas metodológicas utilizadas para fundamentar nossa análise de dados. Em nosso próximo capítulo, deveremos entrelaçar o olhar da autora deste trabalho ao referencial teórico e aos dados coletados.

3 METODOLOGIA

Antes de adentrarmos a metodologia que fundamenta nosso trabalho, vale lembrar, segundo Minayo (2010, p. 14), que metodologia designa “o caminho percorrido pelo pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, portanto parece necessário esclarecer o percurso utilizado para validar a presente pesquisa, fundamentado em autores proeminentes para cada escolha metodológica. Para tanto, o capítulo será dividido em quatro subseções. A primeira subseção versa sobre sustentações teóricas que justificam o uso da pesquisa qualitativa e exploratória. Na segunda, explicamos o processo de preparação para coleta dos dados. Na terceira, apresentamos resumidamente os sujeitos participantes da pesquisa. E a quarta subseção versa sobre o uso de um questionário impresso, como instrumento de geração de dados e a teoria para análise dos dados.

Ainda, no sentido de esclarecer o processo metodológico a ser percorrido, vale ressaltar que, a partir da análise dos dados inerentes ao estudo exploratório, será proposta uma oficina com o objetivo de suscitar nos professores participantes uma formação crítico-reflexiva sobre o uso das tecnologias digitais para o ensino da LI.

3.1 Delineamento de Investigação

O interesse em investigar as práticas de professores para uso das tecnologias digitais surgiu da experiência da pesquisadora como professora de LI de escola pública estadual, há mais de vinte anos e da hipótese de que, talvez, os professores de LI não utilizem as tecnologias digitais, de forma reflexiva, em suas práticas diárias. Portanto a prática de professores de LI, para o uso das tecnologias digitais, configura-se como nosso objeto de pesquisa. O presente trabalho caracteriza-se, portanto como uma pesquisa qualitativa exploratória de cunho interpretativista.

Em relação aos procedimentos técnicos, podemos afirmar que esta investigação trata-se de uma pesquisa de campo, delineada como estudo de caso, tendo como cenário sete (7) escolas públicas de um município do Sul de Minas Gerais, localizadas em diversos pontos, desde a parte central até a periferia.

Vale lembrar que tais escolas não coincidem com o contexto de atuação da pesquisadora. Entretanto são contextos que compartilham semelhanças, em relação ao tema pesquisado, logo a proposta poderá ser multiplicada no ambiente de atuação da pesquisadora.

Isso posto, podemos nos amparar nos estudos de Bodgan e Biklen (1994) e Minayo (2010), quando afirmam que a pesquisa qualitativa é a mais usada em pesquisas na área de Ciências Humanas, pois, normalmente, fundamenta-se em fenômenos humanos comportamentais que não podem ser mensurados. Bodgan e Biklen (1994, p. 47) elencam como características fundamentais da pesquisa qualitativa:

- “i) ambiente natural como fonte dos dados[...];
- ii) é essencialmente descritiva;
- iii) os pesquisadores estão preocupados com o processo e não somente com os resultados e produto;
- iiii) os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente”[...].

Tendo essas características da pesquisa qualitativa como referência, devemos pontuar que nossa pesquisa é caracterizada como estudo de caso, por estar relacionada às escolas públicas estaduais, supracitadas, como ambiente natural. Dessa forma, partimos da realidade de professores de LI, suas propostas e indagações, a respeito da utilização das TDIC no contexto de ensino, com o intuito de propor aos sujeitos participantes uma oficina que possibilite a reflexão sobre os usos operacionais e funcionais das TDIC, a fim de viabilizar a implementação de novas práticas didáticas, visto que existe uma demanda social e cultural para que essa vinculação aconteça.

Especificamente, em relação ao **estudo de caso**, apoiamos em Gil (2008), que o conceitua como tendo como foco a investigação de um aspecto contemporâneo, voltado para um contexto. Em nosso caso, as práticas dos professores, inseridas no ambiente escolar, é o foco de análise pela amplitude tecnológica que vivenciamos, como já mencionado anteriormente.

Quantos aos objetivos, a pesquisa pode ser classificada como **exploratória**, já que ela evidencia uma realidade específica e ainda não explorada, portanto, de acordo com o autor supracitado, um estudo de caso está correlacionado a uma pesquisa exploratória. Ainda, consonante Gil (2008), ao final de uma pesquisa desse perfil, será possível elaborar considerações sobre o fato explorado e, no nosso caso, essas considerações levarão à elaboração de uma oficina que deverá ser oferecida aos sujeitos participantes, com foco no uso das tecnologias em uma sala de aula de língua estrangeira.

Ainda visando explicar os métodos de investigação, é preciso pontuar o aspecto **interpretativista, o qual**, por sua vez, está correlacionado às pesquisas de campo e, em consonância com Moita Lopes (1994), esse é um tipo de pesquisa que não está relacionado a

dados estatísticos, mas, sim, ao indivíduo, suas atitudes, suas escolhas, suas concepções e seu comportamento, que é parte integrante da realidade e dá vida ao contexto no qual ele está inserido. Nesse viés, os sujeitos participantes da pesquisa, aqui, professores de LI e suas práticas, corpus de nossa pesquisa, constituem partes integrantes da pesquisa interpretativista, definida por Moita Lopes. O pesquisador, nesse caso, interpreta e analisa os dados, conferindo-lhe um significado.

Segundo Chizzotti (1991, p. 79), que coaduna com Moita Lopes (1994), há uma “interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”, na pesquisa interpretativista e este conceito atende o cenário desta investigação, pois os dados serão gerados, a partir daqueles que estão vivenciando a rotina das salas de aula.

Ao pensar em uma pesquisa que envolve a prática docente e, conseqüentemente, os valores e as atitudes de professores de LI, foi necessário pensar nas questões éticas que envolvem este trabalho investigativo e, então, submetê-lo à aprovação do Comitê de Ética. Depois de estabelecidos os objetivos da pesquisa, a hipótese e as perguntas de pesquisa, foi escrito um projeto e solicitado aos gestores de cada uma das sete escolas estaduais uma autorização para abordar os professores de LI de suas respectivas escolas.

De posse dos documentos, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética e, após análise, ele foi devidamente aprovado, conforme Anexo 1. Assim, a geração de dados se deu mediante a obtenção dos questionários respondidos pelos participantes da pesquisa.

3.2 Participantes da Pesquisa

Sobre os sujeitos da pesquisa, contabilizam-se doze (12) professores, lembrando que esse número não corresponde ao total de professores de LI que deveriam ter suas práticas investigadas, já que o presente município conta com quinze (15) professores de LI. Desses, dois (2) não responderam ao questionário e um terceiro só respondeu, após os dados já estarem em processo de análise, portanto as suas respostas não foram consideradas.

Ainda em relação aos sujeitos participantes mencionados, o que motivou a pesquisadora a elegê-los como o grupo de pesquisa foi o fato de pertencerem a escolas públicas estaduais, realidade que coincide com o cenário de atuação da pesquisadora. Contudo vale lembrar que eles pertencem a um município díspar da pesquisadora, logo são diferentes

superintendências²⁴ regionais de ensino. Vale destacar que a escolha de uma comunidade pertencente à outra superintendência de ensino se deu pelo fato de que o município, onde atua a pesquisadora, conta com apenas uma escola pública estadual, logo não haveria uma gama de dados relevantes a serem analisados.

Ainda, consonante os sujeitos participantes desta investigação, eles são professores de educação básica, egressos do curso de Letras com habilitação dupla, Português/ Inglês. Alguns deles são efetivos na escola onde atuam há alguns anos e outros designados pelo período de um ano letivo para determinada escola.

3.3 A Geração de Dados e os Instrumentos e Procedimentos de Pesquisa

Como instrumento de geração de dados, foi elaborado um questionário composto de quatorze (14) perguntas objetivas com variação entre duas (2) e cinco (5) alternativas de respostas e três subjetivas, (Anexo 2). A escolha do questionário, como instrumento de geração de dados e como forma de aprofundar conhecimentos sobre as respectivas experiências dos participantes da pesquisa, foi embasado nos preceitos de Gunther (2003). O autor afirma ser o questionamento aos indivíduos uma das três maneiras de conhecer e entender o comportamento humano, como agem e o que pensam.

Desta forma, para obtenção dos dados, os professores foram abordados pela pesquisadora, em suas respectivas escolas, em algum horário vago, ou horário destinado ao cumprimento do módulo II²⁵. Com o intuito de esclarecer o caráter ético da presente pesquisa, que visa à omissão da identidade dos participantes e à ausência de julgamento de suas práticas, primeiramente, foi estabelecida uma conversa informal entre pesquisadora e professoras, portanto sem intenção de gerar dados. Neste momento, foi esclarecido, também o objetivo da pesquisa e a oportunidade de oferecimento de uma oficina, com foco na utilização dos artefatos digitais como prática docente de LI, a partir dos dados coletados, ao final do

²⁴ As Superintendências Regionais de Ensino – SRE têm por finalidade exercer, em nível regional, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração Estado e Município em consonância com as diretrizes e políticas educacionais. Disponível em: <<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2011/Junho/descricao-superintendencias-regionais-de-ensino>>. Acesso em: 25 maio 2018.

²⁵ É o cumprimento de quatro horas semanais na escola pelo Professor de Educação Básica, com jornada de vinte e quatro horas de trabalho, em consonância com o artigo 1º. do Decreto nº 46.125, de 4 de janeiro de 2013, que regulamenta dispositivos da Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004. Disponível em: <<https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=DEC&num=46125&ano=2013>>. Acesso em: 25 maio 2018.

trabalho. E, no momento desta conversa, professores assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, concordando em participar da pesquisa.

Quanto ao tratamento dos dados gerados, fundamentamos na teoria da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1994), a qual surgiu nos Estados Unidos, como meio de estudar os termos jornalísticos que se tornaram foco de interesse e de estudo dos políticos. Apropriando-nos das palavras de Martins (2015, p. 43):

ela permite a descrição sistemática do conteúdo de uma comunicação na busca de resultados, contribuindo para a construção de conhecimento sobre o problema de pesquisa. A Análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações realizadas entre os participantes de uma pesquisa com o objetivo de se obter, a partir das mensagens trocadas nessa comunicação, inferências que levem a conhecimentos relativos ao que é pesquisado.

Nessa perspectiva, a presente teoria permite descrever o conteúdo identificado pelos questionários, em nosso caso e analisar as respostas encontradas, a fim de permear um processo de comparação entre elas, observando as percepções e a vivência dos sujeitos em relação ao assunto investigado. Possibilitou, dessa forma, a relação de inferências de conhecimentos com os indexadores estabelecidos pelo pesquisador na fase de exploração do material.

A técnica se organiza em três fases, segundo Bardin (1994, p. 96), a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

A **Pré-análise** configura a escolha dos documentos a serem analisados, a formulação de hipóteses, objetivos e a formulação de indexadores que amparem a interpretação final. Ainda nesta fase, fizemos uma primeira leitura dos dados, chamada de “flutuante”, por Bardin (2009, p. 96) que consiste no ato de olhar para o conteúdo vislumbrado, por meio dos questionários e deixar-se tomar por “impressões e orientações” na relação com o objetivo, a hipótese e o referencial bibliográfico, pertinentes à pesquisa.

Logo os questionários respondidos foram analisados sob a hipótese de que os professores de LI ainda não utilizam as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas diárias, de forma reflexiva. E, a fim de fundamentar esse olhar para o instrumento de análise, foram elaborados indexadores, elencados abaixo, a partir do questionário e dos objetivos de pesquisa.

INDEXADORES:

- 1 Trajetória da formação acadêmica.
- 2 Participação em cursos complementares.
- 3 Estratégias didático-pedagógicas utilizadas.
- 4 Características didático-pedagógicas pontuadas pelos professores.
- 5 Utilização da tecnologia em sala de aula.
- 6 Relação entre formação continuada e práticas educativas.
- 7 Habilidades propostas para o processo de ensino da língua inglesa.

Vale lembrar que, no capítulo seguinte, haverá uma triangulação com os supracitados indexadores, referencial teórico e análise da pesquisadora.

Voltando à descrição da teoria de Análise de Conteúdo, ressaltaremos, a seguir, as características da sua segunda fase, que, segundo Bardin (2009), consiste na **Exploração do material**. Nesta fase, o conteúdo é transformado em unidades e, de acordo com Moraes (1999), dados são categorizados depois de passar por um processo de unitarização e, neste momento, começam a tomar a forma de dados de pesquisa propriamente dito. Vale lembrar que, antes deste processo, tínhamos apenas conteúdos em forma de palavras, frases e textos com a finalidade de comunicar uma mensagem consonante aos objetivos propostos.

Logo, em seguida, passamos à categorização, que é o refinamento dos dados, considerando a parte semelhante entre eles. Essa é a fase de colocar em prática o que foi planejado na fase anterior aprimorando a leitura dos dados. Apropriando-nos das palavras de Holsti (apud BARDIN, 2009, p. 103-104), “a codificação é o processo pelo qual os dados brutos: são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo”. Nesse sentido, fizemos um recorte de informações consolidadas pelos participantes e desvelamos categorias imbricadas ao referencial teórico.

A partir do questionário aplicado aos professores, formulamos os indexadores, supracitados, em consonância à prática docente de LI para a utilização dos artefatos digitais, assunto no qual se baseia nosso referencial teórico.

Como terceira fase da teoria de Análise de Conteúdo, segundo Bardin, temos: **Tratamento dos resultados**. Nesta fase, propomo-nos a fazer uso dos resultados alcançados, por meio das categorias, como testes de validação da pesquisa. Por meio de metatextos - elaboração de textos que procuram explicar e analisar os dados obtidos, bem como sua

correspondência com o referencial teórico, comparamos os dados obtidos com os objetivos da pesquisa e com as perguntas de pesquisa.

Elaboramos, nesta fase, as tabelas que atendem as demandas de análises baseadas nos indexadores e quadros para elencar os excertos retirados das respostas dos sujeitos participantes, ambos com o objetivo de entrelaçar os dados obtidos com o referencial teórico e o olhar da pesquisadora.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

O presente capítulo traz o conteúdo identificado durante a geração dos dados. As informações viabilizadas pelo questionário são apresentadas de forma categorizada e decodificada por meio de quadros que apresentam as respostas dos sujeitos da pesquisa às perguntas presentes no instrumento de geração de dados. Os dados serão analisados de forma a estabelecer um diálogo com a teoria e anunciados pela pesquisadora de forma a responder aos objetivos da presente pesquisa:

Objetivo Geral: Mapear o processo de ensino de LI nas escolas estaduais de um município do Sul de Minas Gerais.

Objetivos Específicos:

1º) Fazer um levantamento das práticas didático-pedagógicas utilizadas pelos professores de LI.

2º) Traçar o perfil dos professores de LI, em relação ao uso das TDIC.

3º) Propor aos sujeitos participantes da pesquisa uma oficina que lhes possibilite uma reflexão sobre os usos operacionais e funcionais das TDIC, a fim de possibilitar a implementação de novas práticas didáticas.

Tendo como base esses objetivos, formularam-se as perguntas de pesquisa:

i) Quais as prováveis lacunas existentes na utilização das TDIC para o ensino da LE?

ii) Qual é a formação acadêmica dos professores de LE?

iii) A quais aspectos teórico-metodológicos esses professores foram expostos durante sua graduação?

iv) Quais as características ressaltadas pelos participantes em relação a um professor de LE?

v) Quais as evidências de participação em cursos de formação continuada?

vi) Que práticas são ressaltadas pelos docentes em relação ao ensino da língua inglesa?

Essa análise busca apresentar as concepções dos sujeitos da pesquisa - professores de LI - acerca de suas práticas em sala de aula com foco na utilização reflexiva de artefatos digitais nessa relação de aprendizagem.

Parece importante esclarecer que, antes da análise e discussão de cada dado, será apresentado um quadro com o objetivo de correlacionar o indexador ou os indexadores à respectiva pergunta de pesquisa e à respectiva questão do questionário.

Tabela 1 - Indexadores 1 e 2.

Indexadores	Pergunta de pesquisa	Questões do questionário
<ul style="list-style-type: none"> • Trajetória da formação acadêmica • Participação em cursos complementares 	Qual é a formação acadêmica dos professores de LE?	<p>Quanto à sua formação acadêmica, sua graduação, como se caracteriza?</p> <p>Já frequentou algum curso de aperfeiçoamento relacionado à língua que ensina?</p> <p>Que características pessoais e didáticas pedagógicas você considera fundamental em um professor de Língua Inglesa?</p>

Em relação aos indexadores apresentados no quadro acima e pelas respectivas questões do questionário evidenciamos, por meio das respostas dos professores participantes, que todos são egressos do curso de Letras com habilitação dupla (Português/ Inglês).

Esse fato vai ao encontro do que problematiza Telles (2009), ao caracterizar que a dupla e curta da formação inicial no citado curso contribui com a fragilidade da formação dos futuros professores, principalmente, em relação à proficiência linguística dos alunos – futuros professores. Desta forma, vale a pena problematizar as condições em que as Universidades estão preparando o futuro professor para lecionar as duas línguas e suas respectivas problematizações linguísticas e culturais. Ainda que este fato não seja o foco de nossa investigação, precisamos pontuar sobre a questão acima, pois parece improvável refletir sobre o uso das tecnologias digitais na formação docente de forma isolada. Lembramos que o ser professor envolve várias competências pessoais e profissionais, sendo a proficiência linguística uma delas.

Ainda em relação ao quadro acima apresentado, no sentido de focarmos a experiência dos professores em cursos de idiomas complementares, precisamos lembrar o caráter indutivo da questão proposta no questionário utilizado como coleta de dados, que apresenta quatro alternativas para os participantes, como consta no Anexo 2, questões 2.1 e 2.2. Os P1, P6, P7, P10, P11, P12 assinalaram a alternativa 2 a 5 anos de curso de idiomas, P3, P4, P8, P9 marcaram mais de 5 anos, P5 menos de 1 ano e o P2 nunca frequentou.

Aprofundando o tratamento da questão, daremos destaque à questão 2.2 que disponibiliza alternativas apresentadas como justificativa para suas devidas participações, em cursos de idiomas complementares, com o objetivo de aprimorar suas habilidades linguísticas relacionadas, sobretudo, à proficiência linguística. Tais justificativas serão apresentadas em quadros a seguir, 1 e 2.

Importante salientar que, ainda que tais excertos não estejam diretamente ligados à formação acadêmica dos professores de LI, consideramos relevante pontuar sobre o anseio dos sujeitos participantes quanto a cursos complementares de LI e a razão que os levou a optar por essa formação linguística para além dos muros da universidade.

Quadro 1 – Que o levou a frequentar um curso de idiomas?

Desejo em melhorar minha fluência na língua que leciono (P1, P3, P4, P6, P7, P8, P9, P10, P12,).
Anseio em melhorar minha prática em sala de aula (P1, P3, P4, P5, P6, P8, P9, P11, P12).
Devido ao alto nível de proficiência de meus alunos (P3).

Fonte: Questionário utilizado como instrumento de coleta de dados (2018).

A partir da análise dos dados acima, parece possível salientar o interesse dos professores participantes ao aprimoramento da LI, denominada aqui como proficiência linguística. Entretanto, ao serem perguntados sobre a formação complementar na referida língua, identificamos que somente 4 participantes (P3, P4, P8, P9) terminaram o curso livre de idiomas. Esse dado parece revelador, pois comprova a pertinência da preocupação de Gimenez (2011), Paiva (2003) e Walker (2003) com a formação dos professores de LI, no sentido de ter fluência na língua que ensinam.

Os autores supracitados coadunam em relação à questão da fragilidade no ensino da LI, desde o ensino fundamental e uma das evidências pode ser o uso da língua materna nas aulas de LI, prática essa que pode dificultar a aprendizagem da língua alvo. Nesse viés, acredita-se que os professores devam trabalhar suas emoções a fim de perder o medo de errar e falar a LI durante as aulas.

Logo, tendo como pano de fundo a área de CALL, o trabalho orientado por Gomes (2015) a professores já atuantes, em contexto escolar, pode ser um paradigma nesse sentido. Com foco na proficiência linguística, foi sugerido, por meio da base AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) e de outros recursos digitais, entre eles vídeos e áudios, uma apresentação oral de tarefas trabalhadas em sala de aula. Tarefa mediada pelo uso do recurso Padlet. A prática relatada parece inerente à questão defendida por Barcellos (2016), Gimenez (2011), Paiva (2003) e Walker (2003) de que o professor de LI deve exercitar a língua que ensina. A prática da língua alvo na sala de aula pode ser considerada um fator motivador para o ensino da LI, além de estar em consonância com o anseio de pelo menos 9 dos 12 participantes da presente investigação, de acordo com o Quadro 1, acima.

Porém, para que essa prática aconteça, falar a língua alvo em sala de aula, é preciso que o professor exercite sua habilidade linguística. Nesse caso, devemos ressaltar que as TDIC representam um meio adicional para tal aprimoramento linguístico. Portanto podemos pensar que o contato direto do professor com as tecnologias digitais podem representar um duplo crescimento, mediar o aprimoramento linguístico, bem como ajudar o professor a desenvolver a capacidade de manusear os artefatos tecnológicos.

A experiência nos elucida sobre a importância da formação continuada e parece legitimar a assertiva de Izquierdo et al. (2017), sustentados em Egbert e Yang (2004) e Taylor e Gitsaki (2003) das evidências de que os professores de LI estão se dedicando, para superar as dificuldades com o uso das tecnologias digitais, no contexto público de ensino, como meio de atenuar fragilidades deixadas pela formação inicial.

Retomando a questão salientada pelo Quadro 1, a opção **“Desejo em melhorar minha fluência na língua que leciono”**, apontada por 9 dos 12 participantes, relaciona-se ao assunto pontuado pelos autores supracitados, a necessidade do professor de LI ser proficiente no uso da língua. À vista disso, os professores demonstram o interesse em participar de cursos complementares, para aprimoramento da língua pela evidência de que a universidade apresenta dificuldade em focar em uma formação contundente da LI, em virtude da formação dupla, como verificamos em Telles (2009), supracitado.

Ainda sobre a proficiência linguística, identificamos um dado díspar em relação aos demais. Trata-se da resposta do (P3), **“devido ao alto nível de proficiência de meus alunos”**, esse dado pode ser revelador, pois, das 7 escolas públicas visitadas, somente 1 apresenta, de acordo com o P3, um perfil de alunos que mostra um nível mais elevado de proficiência na LI. Essa questão sugere algumas problematizações, entre elas, a de que 85% das escolas públicas, inerentes ao contexto deste trabalho, recebem alunos que não estudam a LI fora da escola. Esse dado que remete aos professores de LI, principalmente, do contexto público, um compromisso contundente com o ensino da língua.

Nessa perspectiva, acreditamos que o desenvolvimento de habilidades condizentes com uma prática diferenciada perpassa pela formação docente, foco de nosso trabalho. Outrossim, em relação ao Quadro 1, que trata da participação dos professores em cursos de idiomas, 9 dos 12 participantes atribuíram como razão, para o referido estudo, a opção **“Anseio em melhorar minha prática em sala de aula”**. Vai ao encontro do que pontua Miccoli (2016) sobre a necessidade de fazer a diferença, no contexto escolar, que perpassa, pelo anseio do professor por uma constante busca.

Nesse viés, parece evidente a percepção dos professores quanto à necessidade em aprimorar suas práticas em relação ao ensino da LI. Fato salientado pelas suas respectivas condutas, ao serem abordados a participarem deste processo de investigação e, especialmente, pela possibilidade de participar de uma oficina que deverá tratar da utilização reflexiva das TDIC no ensino da LI.

Ainda pontuando sobre as circunstâncias de formação docente, passaremos a problematizar a oportunidade de aperfeiçoar a LI entre nativos, realidade esta que parece ser ainda pontual entre professores de LI. Nessa perspectiva, constatamos que apenas 1 dos 12 participantes da pesquisa teve a oportunidade de vivenciar o convívio com a língua, em seu ambiente natural, por assim dizer. Ao serem questionados sobre a experiência no exterior, identificamos que apenas o P12 vivenciou uma capacitação de 3 semanas no exterior.

Logo, parece notório que o contato dos professores de LI com o idioma, em seu ambiente natural, aqui relacionado aos países cuja língua franca é o Inglês, ainda é frágil. Essa realidade é destacada por estarmos tratando da formação complementar dos professores de LI, da língua alvo, isto é, a língua que ensina (PAIVA, 2003; WALKER, 2003).

Nesse viés, em relação ao aprimoramento linguístico do professor de LI, devemos inferir que a participação de professores brasileiros, no Programa de aperfeiçoamento para professores de Língua Inglesa (PDPI), apresentado no capítulo teórico, sustentado em Costa (2013), não alcançou nenhum dos docentes participantes da presente pesquisa. Vale destacar que a experiência do P12 não está relacionada ao referido programa. Logo, o PDPI parece ser ainda uma alternativa pontual e longe de alcançar uma parte relevante dos professores brasileiros.

Precisamos acrescentar, em relação à assertiva mencionada, que o caráter editado pelo programa como condição, a fim de pleitear a oportunidade da experiência no exterior, pode ser um entrave para muitos professores de LI, já que os candidatos precisam de aprovação no TOEFL²⁶, uma avaliação para a qual muitos podem não estar preparados. Como ressaltamos pela análise do indexador 1, parece que grande parte dos professores de LI de escolas públicas

²⁶ O Test of English as a Foreign Language (TOEFL) ou Teste de Inglês como uma Língua Estrangeira é um exame que tem o objetivo de avaliar o potencial individual de falar e entender o inglês em nível acadêmico. É requerido para a maior parte dos estudantes estrangeiros que tenta ingressar em uma universidade de um país em que inglês é a primeira língua. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?ei=XuN9WseYFsGYwQS-rbD4Dg&q=o+que+significa+TOEFL%3F&oq=o+que+significa+TOEFL%3F>>. Acesso em: 9 fev. 2018.

não demonstra um nível de proficiência na LI, exigido pela mencionada avaliação. Portanto, o programa citado tende a excluir, ainda que involuntariamente, boa parte dos professores de LI das escolas públicas brasileiras.

Por outro lado, ainda em relação ao perfil do professor, muitos dos professores demonstram interesse em aperfeiçoar suas habilidades linguísticas. Esse fato pode ser evidenciado, nos excertos abaixo, pelos quais apresentamos as respostas dos docentes como justificativa para frequentar cursos de idiomas, ainda em relação ao indexador 2, participação em cursos complementares.

Quadro 2 – Que o levou a frequentar um curso de idiomas?
Relatos de P4, P7, P8, P10, P12

Desejo em conhecer a língua e a didática de ensino de língua estrangeira (P4).
Ter conhecimento da cultura de outros países (P7).
Proficiência na Língua Inglesa (P8).
Capacidade de convencimento para com o aluno [...] que não entende a importância da língua. Conhecimento do idioma (P10).
Estar sempre em contato com a língua inglesa , buscar sempre o aperfeiçoamento (P12).

Fonte: Questionário utilizado como instrumento de coleta de dados (2018).

Fica evidente, a partir dos dados apresentados no quadro acima, o interesse dos professores em conhecer melhor a língua que ensina e a cultura de seus respectivos países. Logo, devemos enfatizar que tais pontuações apresentadas pelos participantes estão em consonância com Almeida Filho (2004) e Paiva (2017), que pontuam a importância de ser proficiente à língua que ensina.

A seguir, vamos analisar as respostas dos participantes em relação às características consideradas relevantes no perfil de um professor de LI, tais como: criatividade, entusiasmo e dedicação. Lembramos que tal análise ainda está relacionada ao perfil dos professores de LI e suas respectivas formações complementares.

Quadro 3 – Que características pessoais e didáticas pedagógicas você considera fundamental em um professor de Língua Inglesa?

Respostas de P1, P2, P6, P9

Tentar colocar em prática atividades que sejam significativas para mim e meus alunos (P1) .
O professor deve ser criativo, instigante, desbravador e desmitificar o medo e o receio dos alunos por parte da Língua Inglesa (P2) .
Entusiasmo ajuda a despertar o interesse dos alunos. Criar um ambiente mais descontraído para a realização das atividades (P6) .
Ministrar aulas diferenciadas (P9) .

Fonte: Questionário utilizado como instrumento de coleta de dados (2018).

Em relação ao quadro apresentado, destacamos algumas respostas que demonstram o desejo dos sujeitos participantes em criar um ambiente que instigue o interesse pela aprendizagem da LI. Logo, em consonância com os excertos elencados acima, parece que os professores estão dispostos a desenvolver propostas diferenciadas para tornar o ensino da LI mais profícuo.

Ainda nesse viés, devemos ressaltar que criatividade e disponibilidade, capazes de suscitar ao aluno o aprendizado da LE, foram evidenciadas nos relatos de P1, P2, P6, P9. Características essas que são pontuadas por Almeida (2006) e Celani (2001), como fundamentais para o bom desempenho do professor de LI.

O quadro acima ressalta que uma parte considerável de professores de LI tem conhecimento da necessidade de ressignificação e indagação sobre suas práticas, logo, estão tentando cada vez mais ampliar concepções inerentes ao aspecto sociocomunicativo da língua ensinada, como poderemos constatar, na próxima análise de dados, a seguir, que relaciona práticas pedagógicas ao tempo de trabalho. Vale lembrar que se trata também de uma questão de caráter indutivo, pois apresenta várias alternativas para escolha.

Antes de adentrarmos o próximo indexador, devemos concluir, em relação aos indexadores dispostos no Quadro 1, acima: trajetória da formação acadêmica e participação em cursos complementares, que os participantes de pesquisa são todos egressos do curso de Letras, formação dupla e, quanto à frequência em curso livre de LI, apenas 4 concluíram, 1 participante nunca frequentou e o restante frequentou períodos que oscilam entre 1 a 5 anos. Entretanto, apesar da possível fragilidade em relação à proficiência linguística da maioria dos professores, todos demonstraram interesse em adquirir conhecimento sobre práticas inovadoras e significativas para o ensino da LI. Assim devemos ressaltar que, para explicar as lacunas, nesse caso, foco no ensino estruturalista da língua, determinamos estratégias que serão implementadas na oficina.

Para salientar as questões que envolvem as estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelos professores, para o uso das TDIC, propomos o indexador 3, conforme tabela abaixo:

Tabela 2 – Indexador 3.

Indexador	Pergunta de Pesquisa	Questão do questionário
Estratégias didático-pedagógicas utilizadas	Quais as prováveis lacunas existentes na utilização das TDIC para o ensino da LE?	Como você define sua postura pedagógica a partir do material utilizado? Quais dos artefatos tecnológicos abaixo você julga necessário para uma aula de Língua Inglesa? Faça um pequeno relato de como acontecem suas práticas didáticas em sala de aula.

Fonte: Questionário utilizado como instrumento de coleta de dados (2018).

Ao analisar as respostas dos participantes pelo questionário, para esse indexador, percebemos que elas foram reveladoras, pois foi possível relacionar o tempo de docência dos participantes de pesquisa ao foco atribuído ao ensino estruturalista da língua. Essa relação foi feita pela associação do termo -gramática- em contrapartida às propostas de atividades lúdicas, voltadas para o aspecto comunicativo da língua.

Em outras palavras, verificamos o foco à gramática como proposta de atividade, na resposta daqueles com mais tempo de trabalho, que corresponde aos P3, P5, P6, P10, P11. Esses professores escolheram a alternativa no questionário que mencionava - aulas expositivas, acompanhadas de exercícios mais focados na gramática.

Podemos constatar ainda que, com exceção de (P12 e P9), todos os participantes com mais de 4 anos de experiência em sala de aula, portanto, passado mais tempo de seus respectivos processos de formação inicial, em relação aos demais, balizaram os aspectos gramaticais. Podemos evidenciar na tabela abaixo:

Tabela 3 - Indexador 3-Estratégias didático-pedagógicas utilizadas.

Participante	Tempo Docência	Estratégia Utilizada
P11	22 anos	Aulas expositivas (foco na gramática).
P3	20 anos	Aulas expositivas (foco na gramática).
P12	17 anos	Puzzles, games, músicas, duplas, preocupação em se aproximar dos alunos.
P10	10 anos	Aulas expositivas (foco na gramática), procura conhecer melhor os alunos.
P9	9 anos	Vídeos motivacionais, puzzles, games, músicas, duplas, preocupação em se aproximar dos alunos.
P5	6 anos	Aulas expositivas (foco na gramática), puzzles, games, músicas, duplas, preocupação em se aproximar dos alunos.
P6	4 anos	Aulas expositivas (foco na gramática), puzzles, games, músicas, duplas, preocupação em se aproximar dos alunos.
P1	3 anos	Puzzles, games, músicas, duplas, preocupação em se aproximar dos alunos.
P2	3 anos	Vídeos motivacionais, puzzles, games, músicas, duplas, preocupação em se aproximar dos alunos e uso de monitoria.
P7	2 anos	Vídeos motivacionais, puzzles, games, músicas, duplas, preocupação em se aproximar dos alunos.
P8	3 meses	Vídeos de motivação e foca mais em vocabulário.
P4	Meses	Procuro conhecer melhor os alunos, solicito atividade em dupla, peço ajuda daqueles que se sobressaem como monitores.

Fonte: Questionário utilizado como instrumento de coleta de dados (2018).

Observamos que práticas mais inovadoras são utilizadas por aqueles com menos tempo de docência, logo processo de formação inicial mais recente. Evidenciamos, então, um fortalecimento acadêmico salientado pela conduta adotada pelos professores, que parece ser resultado de práticas trabalhadas na formação inicial.

Precisamos ressaltar que parece existir uma resignificação, para aqueles com menos tempo de sala de aula, a fim de romper com um ensino estruturalista da língua e evidenciar um ensino voltado para o aspecto social e dialético.

Ante os dados analisados, tornou-se evidente a importância da formação continuada nas colocações de P12 e P9, em especial, em relação ao caráter inacabado da docência, ao serem perguntados sobre a possível frequência em algum curso de idiomas e a razão pela qual o frequentou, caso a resposta fosse afirmativa. Podemos evidenciar, no Quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Você já frequentou algum curso de aperfeiçoamento relacionado à disciplina que leciona? E a razão pela qual frequentou?

Respostas de (P9) e (12)

Frequentei até a conclusão do curso (P9).
[...] acredito que a educação seja a saída para mudarmos a sociedade, apesar de cada dia menos essa área ser valorizada. Faço o que gosto e acredito na educação (P9).
Frequentei por cinco anos e tive experiência de três semanas no exterior (P12).
Estar sempre em contato com a língua inglesa , buscar sempre o aperfeiçoamento (P12).

Fonte: Questionário utilizado como instrumento de coleta de dados (2018).

Precisamos ressaltar que ambos os participantes, embora tenham um tempo considerável de sala de aula, 17 e 9 anos, respectivamente, não ressaltaram o uso da gramática como estratégia de ensino da LI.

O P9, apesar da experiência de 9 anos de sala de aula, não menciona preocupação com a gramática em sua resposta, e dá destaque ao uso de vídeos motivacionais, puzzles, games, músicas, duplas, mostrando uma preocupação em se aproximar do contexto em que seus alunos estão inseridos. Além disso, evidenciamos uma resposta que denota comprometimento em aprender a língua que ensina, bem como, com a educação e seus aspectos formativos em benefício dos alunos.

O P12, apesar da experiência de 17 anos de docência, demonstrou uma postura díspar dos demais com mais tempo de docência, assim como o P9, demonstra um olhar voltado para os aspectos sociocomunicativos da língua, também dando destaque a uma preocupação com a necessidade de se aproximar dos alunos e suas realidades.

Fundamentado na assertiva acima, parece oportuno ressaltar a experiência desse participante de formação continuada em outro país. Em consonância com Paiva (2017), que pontua sobre a notoriedade do desempenho do professor que fala a língua que ensina, bem como da narrativa de Costa (2013, p. 3), que evidencia seu crescimento pessoal e profissional em experiências de formação continuada: “contribuiu tanto no desenvolvimento das habilidades de listening e speaking como em novas ideias para serem desenvolvidas nas aulas com alunos brasileiros”.

A experiência supracitada vai ao encontro do que pontua Miccoli (2016) sobre a necessidade de práticas diferenciadas no ensino da LI como pressuposto para resgatar o respeito por essa disciplina e, conseqüentemente, por aqueles que a promovem. Em relação ao conteúdo da proferida assertiva, devemos acrescentar que propostas diferenciadas por parte do professor são criadas e parece necessária uma constante busca por novos conhecimentos.

Devemos acrescentar, nessa ótica, que a predisposição de P9 e P12 ao uso das tecnologias, em sua prática, pode estar relacionado às suas respectivas experiências de formação continuada.

Trazendo essa reflexão teórica para a utilização das TDIC, na prática docente, foco de nosso trabalho, devemos pontuar que os participantes com menos de uma década de sala de aula mencionam as tecnologias digitais, em suas propostas de atividades, por meio da palavra vídeo e aparelho de som. Mas não parecem ter ciência da diferença entre as tecnologias digitais atuais (aquelas que estão associadas ao mundo virtual) das tecnologias "tradicionais de ensino" que regem vídeos e aparelhos de som, o que enfatiza a importância da oficina a ser proposta ao final desta investigação.

Ainda consonante a práticas pedagógicas, esses mesmos participantes relatam propostas mais dinâmicas e voltadas para o aspecto comunicativo da língua - duplas, músicas, games, puzzles. Desta forma, parece evidente que o perfil de atuação de P9 e P12 está associado à frequência em cursos de formação continuada, que eles já fizeram os quais podem ter-lhes proporcionado o desenvolvimento de um perfil dinâmico, criativo e voltado para o ensino da LI sob o olhar comunicativo da língua e do uso das tecnologias mesmo que não sejam efetivamente digitais.

Ainda em relação ao uso das tecnologias digitais, inerente ao indexador 3 - **estratégias didático-pedagógicas utilizadas** - e de sua importância para a prática docente, fizemos o levantamento dos artefatos tecnológicos assinalados pelos participantes como materiais utilizados em suas aulas. Verificamos que todos os participantes de pesquisa assinalaram, pelo menos, um tipo de tecnologia, entre elas aparelho de som, computador, CDs de áudio, datashow. Porém parece não haver uma fundamentação teórica, bem como um planejamento que possa sustentar a utilização desses artefatos.

Comprova-se a assertiva de Chen (2008) de que boa parte dos professores independente do tempo de atuação parecem não utilizarem as tecnologias - digitais ou não - de forma fundamentada. Assertiva essa que vai ao encontro de nossos dados de pesquisa, elencados abaixo por meio dos excertos de P4, P6 e P9 e coadunam com Izquierdo et al. (2017), sustentados em (EGBERT; YANG, 2004; TAYLOR; GITSAKI, 2003) de que as propostas de ensino mediadas pelas TDIC, nas escolas públicas, ainda se encontram em uma fase inicial. Os sujeitos participantes desta investigação, a despeito de terem assinalado os artefatos tecnológicos como mediadores do ensino da LI, no momento em que foram fazer seus relatos, elencados no Quadro 5 a seguir, só mencionam o livro didático e nenhum outro artefato tecnológico.

Segundo Mateus (2002), é um contra exemplo do comportamento esperado dos professores de LI, visto que, a partir dos vários estudos voltados para o ensino da LI, espera-se desses profissionais uma ressignificação de conhecimentos que não lhes permita mais focar no ensino da gramática e nem atribuir ao livro didático a proeminência na proposição das atividades cotidianas em sala de aula.

Quadro 5 – Faça um pequeno relato de como acontecem suas práticas- didáticas em sala de aula.

Respostas de (P4), (P6), (P9)

Materiais e Procedimentos utilizados na prática docente

Nas minhas aulas tento usar **o livro didático** sempre (Way to English). Chego na sala, faço chamada, organizo os alunos e faço perguntas sobre o que eles já sabem acerca do assunto tratado no texto **(P4- alguns meses de atuação)**.

Início as aulas com os procedimentos obrigatórios como chamada. Normalmente utilizando o **Livro Didático**, corrigindo exercícios anteriores etc **(P6 – seis meses de atuação)**.

As aulas geralmente são na **lousa** mesmo, com exercícios mesclados: gramática, oralidade, vocabulário, mas, no geral, há um grande desinteresse dos alunos.... **(P9 – nove anos de atuação)**.

Fonte: Questionário utilizado como instrumento de coleta de dados (2018).

Tais relatos confirmam o que balizam alguns autores citados neste trabalho, entre eles Chappelle (1990, p. 199) pontua que “os professores precisam entender como CALL²⁷- Computer Assisted Language Learning - pode ser melhor utilizado para oferecer uma efetiva aprendizagem aos alunos”, o que perpassa pela urgência de os professores se informarem em relação às contribuições que as TDIC podem proporcionar.

No que diz respeito ao conteúdo da afirmação citada, Lévy (2015) declara que estamos imersos em um mundo tecnológico digital e não podemos nos omitir de nosso papel de educador, que é preparar cidadãos para viver e conviver com o que está posto na e pela sociedade.

Desta forma, percebemos que o professor ainda tem muito a desbravar quanto à utilização pedagógica dos artefatos digitais, pela carência de materiais para esse fim e pela ausência de formação inicial e continuada no tocante à essa questão. Assim como sugere Reis (2012), por meio da elaboração de um estudo da arte sobre o assunto, a autora salienta a

²⁷ No Brasil, alguns pesquisadores referem-se a essa área como Ensino e Aprendizagem mediados por Computador (EAMC) (REIS, 2012, p. 16).

importância do professor aprimorar seus conhecimentos a respeito da área de CALL e seus benefícios para o ensino da LI.

Além disso, parece importante pontuar que, embora os excertos dos professores não estejam diretamente ligados a lacunas de sua formação inicial e continuada, pensamos que a prática docente é resultado desses processos formativos, o que novamente destaca a necessidade e importância da efetivação da oficina a ser sugerida neste trabalho. Ações como essa podem colaborar com o perfil de profissionais atualizados em relação ao uso das tecnologias digitais dentro do contexto escolar, isto é, profissionais capacitados para traçarem metas e objetivos a serem alcançados em sua sala de aula, para além do uso do giz, quadro, livro didático e a voz do professor.

Ainda em consonância com os autores supracitados, Coscarelli (2011, p. 25-26) argumenta que “[é] preciso que o professor conheça os recursos que [o computador] oferece e crie formas interessantes de usá-lo.” Esse conhecimento resulta da formação continuada a fim de manusear os recursos e, ao mesmo tempo, refletir com criticidade a respeito das tecnologias digitais no ensino da língua.

Por outro lado, vale lembrar que o desenvolvimento de habilidades, para fazer uso dos artefatos tecnológicos, não depende apenas da criação de políticas públicas que possam oferecer formação continuada. Nesse viés, Werneck (2008) pontua que a utilização do computador não exige uma preparação anterior, é possível aprender a lidar com os computadores durante o seu manuseio; perpassa pelas habilidades de um professor reflexivo, pontuada por Dewey (1992, p. 191), “responsabilidade, dedicação e abertura de mente”.

Dessa afirmativa, infere-se que o caráter reflexivo do professor, assim como as características pessoais supracitadas, pode ser o diferencial na escolha de práticas didático-pedagógicas ligadas, especialmente, às TDIC, foco de nosso trabalho, que analisaremos a seguir.

Antes de passar ao próximo indexador, devemos acrescentar que todas as supracitadas pontuações, a partir da Tabela 2, são inerentes ao objetivo específico 2 – levantamento das práticas didático -pedagógicas utilizadas pelos professores de LI e acrescido da pergunta de pesquisa - Quais as prováveis lacunas existentes na utilização das TDIC para o ensino da LE? _ disposta na Tabela 2. Inferimos, nesse sentido, que os professores, em sua maioria, ou seja, 7 dos 12 participantes apontam práticas inovadoras, como puzzles, games, vídeos motivacionais, mas, ao ser-lhes solicitada uma descrição de suas práticas, nota-se uma discrepância, porque enfatizam o uso do livro didático como guia para o ensino da LI. Devemos concluir que, apesar da aparente compreensão da necessidade de uma prática

voltada para o ensino pós-estruturalista da LI, esses profissionais ainda sentem-se inseguros para percorrer um caminho que não seja pautado no livro didático, giz, lousa e a voz do professor. Dessa forma, lacunas em relação ao uso das TDIC fazem-se perceptíveis ao serem mencionadas desprovidas de um trabalho planejado e com fundamentação clara de objetivos e metas a serem alcançadas.

Tabela 4 – Indexador 4.

Indexador	Pergunta de Pesquisa	Questão do questionário
Utilização da tecnologia em sala de aula	Quais as prováveis lacunas existentes na utilização das TDIC para o ensino da LE? A quais aspectos teórico-metodológicos esses professores foram expostos durante sua graduação?	Como começou a lidar com o computador? Faça um pequeno relato de como acontecem suas práticas – didáticas em sala de aula

Fonte: Questionário utilizado como instrumento de coleta de dados (2018).

A predisposição em desenvolver práticas inerentes ao uso das TDIC pode ser um diferencial para o manuseio dos artefatos tecnológicos. Reforçando essa ideia, evidenciamos, ao longo do texto abaixo e nos quadros apresentados, as respostas de P7 às questões descritas no quadro acima, que vai ao encontro do que pontua Werneck (2008) de que não há necessidade de preparação para o manuseio básico e pessoal das tecnologias digitais. É possível aprender antes, durante e por meio da prática.

Contudo, ao pensarmos no uso didático-pedagógico das tecnologias digitais, é necessário que se tenha embasamento teórico sistemático, capaz de fundamentar as escolhas do professor e a definir como, onde, para quem e com que objetivos irá utilizar um determinado site ou aplicativo como mediadores do ensino da LI. Logo ressaltamos a importância da formação continuada, bem como da oficina que devemos oferecer aos participantes da presente pesquisa, no sentido de contribuir para esse embasamento didático-pedagógico.

Em relação à assertiva, supramencionada, Werneck (2008), vale destacar que, no manuseio das TDIC, os próprios discentes podem auxiliar os professores, conforme o que pontuamos, em capítulo teórico anterior; estamos tratando da geração y, no que se refere aos nossos alunos, pelo menos, grande parte deles. E a sua colaboração vai estreitar os laços entre professor e alunos, motivá-los para aprendizagem da LI, ao passo que lhes possibilita a colaboração no processo de ensino e até mesmo fazer com que eles percebam que o professor também tem limitações e dificuldades.

Em relação ao conteúdo da afirmação citada, vale justificar que, apesar do nosso foco de investigação ser o professor e não o aluno, não há como problematizar a formação docente totalmente isolada da relação com o aluno. Como tratamos de formação reflexiva do professor em nosso trabalho, devemos ressaltar que o aluno faz parte desse processo e, embora não tenhamos incluído os discentes no processo de investigação, sua presença está intrínseca à formação docente.

Retomando a análise de P7 em relação ao uso das tecnologias digitais, precisamos pontuar que, apesar da pergunta do questionário não se relacionar, de forma direta, às perguntas de pesquisa supracitadas, devemos inferir que ela denota o desconhecimento desse participante em relação às tecnologias durante seu processo de graduação. E inferimos que ele tem dois anos de atuação como professor, logo está recente seu processo de graduação. Nota-se, portanto que a formação do professor para o uso das TDIC como recursos mediadores do ensino de LI, ainda não é uma realidade em muitos contextos.

Os excertos abaixo nos remetem a tentativas que parecem ter sido feitas sem nenhuma fundamentação teórica oriunda de formação inicial ou contínua. Ou seja, verificamos que são tentativas isoladas de um profissional, baseadas na boa vontade de alguns professores que ousam novos rumos para o ensino da LI.

Quadro 6 - Como começou a lidar com o computador para fins educativos?
Resposta de (P7)

Em minha casa, sozinho (a) ou com ajuda de alguém (P7).

Fonte: Questionário utilizado como instrumento de coleta de dados (2018).

Solicitado ao participante da pesquisa um pequeno relato sobre suas práticas didáticas em sala de aula, relacionado ao objetivo fazer um levantamento das práticas didático-pedagógicas utilizadas pelos professores de LI, ele deixa claro sua prática voltada para o uso do computador. Vale salientar que as palavras destacadas abaixo evidenciam práticas relacionadas ao uso das tecnologias digitais.

Quadro 7 – Faça um pequeno relato de como acontecem suas práticas – didáticas em sala de aula.

Resposta do (P7)

Todo bimestre, a nossa avaliação é feita **on-line**. [...] fica disponível 15 dias para que os alunos façam quantas vezes forem necessárias. Sabendo da dificuldade de alguns para acessar internet, levo-os, pelos menos, duas vezes à **sala de informática** para fazerem as provas. Além disso, **tento** fazer trabalhos mais práticos, **como gravação de clipes musicais, programas de culinária e entrevistas, etc (P7)**.

Fonte: Questionário utilizado como instrumento de coleta de dados (2018).

Tal experiência configura com a máxima de Schön (1992 apud CAMPOS; PESSOA, 2007, p. 197) “de que é impossível aprender sem ficar confuso”, dessa forma, o verbo destacado no relato acima demonstra a atitude do professor em se arriscar a novas práticas. Parece fazer parte do relato de P7 as tentativas de utilização das TDIC, mesmo sem ter tido a oportunidade de se fundamentar em um curso para tal fim e fica evidente a tentativa de romper com o ensino-aprendizagem de modo estruturalista.

Reforçando a ideia de Schön supracitado e problematizando a atitude descrita no relato acima, precisamos destacar a abertura de mente e responsabilidade desse professor. Em vez de se acomodar e lamentar por não ter tido contato com as tecnologias digitais em seu processo de graduação, prefere ariscar e tentar novas práticas. Logo tendo a prática reflexiva do professor como pano de fundo, faz-se necessário destacar a atitude desse professor. Ela parece relacionar-se com a busca contínua de práticas inerentes à realidade tecnológica em que vivemos e com o risco de acertar ou errar em suas escolhas pedagógicas, porém sem se acomodar ao que já está cristalizado na educação.

Em relação às prováveis escolhas docentes, foi perguntado aos professores participantes da pesquisa que aspectos eles gostariam que fossem abordados em uma oficina com o objetivo de reflexão e implementação de novas práticas didáticas, sobretudo, em relação às TDIC. Logo a próxima tabela trata ainda do mesmo indexador 4, porém entrelaçado a outras perguntas de pesquisa e outras questões do questionário utilizado como coleta de dados.

Tabela 5 – Indexador 4.

Indexador	Perguntas de pesquisa	Questão do questionário
Utilização da tecnologia em sala de aula	Quais as prováveis lacunas existentes na utilização das TDIC para o ensino da LE?	Que aspectos você gostaria que fossem abordados em uma oficina para reflexão sobre práticas ligadas ao uso das tecnologias digitais?

Fonte: Questionário utilizado como instrumento de coleta de dados (2018).

Em consonância ao que foi elencado no quadro acima, daremos destaque aos relatos de P2, P3, P6, P8, P12 a respeito de suas limitações e dúvidas em relação ao uso das tecnologias digitais como artefato de ensino da LI. Os excertos evidenciam o interesse dos professores em conhecer e se adequarem à aprendizagem da língua, o tempo entre parênteses corresponde ao tempo de atuação como docente, haja vista a correspondência entre a experiência de sala de aula e o contato com as tecnologias digitais como artefato pedagógico.

Quadro 8 - Que aspectos você gostaria que fossem abordados diante da possibilidade de uma oficina para o ensino da Língua Inglesa?

Respostas dos P2, P3, P6, P8, P10, P12.

Creio que os aspectos a serem abordados como conhecimento de plataformas e de como usar a tecnologia como ferramenta viável para educação na escola pública já estaria de bom tamanho (P2) (3 anos) .
Gostaria de discutir um pouco sobre possíveis avaliações mediadas pelo computador . Confesso que já pensei sobre esta questão mas tenho limitações para desenvolver (P3)(20 anos) .
Uso consciente dos recursos digitais. Disponibilizar ferramentas para uso pedagógico em sala de aula (P6) (6 meses) .
Gostaria de aprender melhor a elaborar materiais audiovisuais para minhas aulas (P8) (3 meses) .
Como utilizar, como desenvolver material para apoio (P10)(10 anos) .
Baixar arquivos de sites, gravações, podcasts, utilização de aplicativos úteis para elaboração de materiais de inglês (P12) (17 anos) .

Fonte: Questionário utilizado como instrumento de coleta de dados (2018).

Portanto, no sentido de discutir e apresentar as evidências relacionadas aos supracitados excertos, destacamos algumas palavras que demonstram o interesse dos professores em introduzir as tecnologias digitais e desenvolver práticas diferenciadas para o ensino da LI. Reis (2012, p. 19) as classifica como “fase de inserção das tecnologias na sala de aula de língua estrangeiras”.

Parece que ainda estamos numa fase inicial no uso dos artefatos tecnológicos, fato este que condiz com prováveis lacunas em relação ao uso operacional e funcional das tecnologias digitais, no contexto de pesquisa em evidência, na experiência profissional e pessoal da pesquisadora deste trabalho e na realidade descrita por vários autores aqui mencionados.

Destaca-se Baptista (2014), ao pontuar que, mesmo os docentes mais jovens, dos quais se espera maior contato com os artefatos tecnológicos digitais, demonstram dificuldades e limitações quanto ao uso das tecnologias digitais como recursos didáticos pedagógicos. Se considerarmos os relatos, atentos ao tempo de atuação, dispostos no quadro acima, podemos

constatar que parece ainda não haver, nas salas de aulas desses sujeitos de pesquisa, um trabalho fundamentado na área de CALL.

No relato de P2 fica evidente sua limitação de como utilizar o que a tecnologia oferece para o ensino da LI e, por outro lado, seu interesse em aprender. Essa parece ser a realidade de muitos professores das escolas públicas, que, muitas vezes, por razões diversas, não fazem uso dos computadores. Destacamos duas delas, já discutidas na presente investigação, falta de atitude e vontade de fazer a diferença como educador e falta de tempo e disposição diante de uma carga horária extensa ocasionando suprimir energia e motivação desse profissional.

No relato de P3 fica claro seu anseio em compartilhar dúvidas e limitações com outros docentes na tentativa de atingir uma prática diferenciada. As políticas públicas já determinam o cumprimento de 2 horas semanais na escola, para esse fim, no entanto não podemos afirmar se essa condição é suficiente, se não houverem metas e objetivos claros por aqueles envolvidos no sistema educacional.

Nesse sentido, devemos inferir a prática de discussão coletiva defendida por (KESSLER, 2006; LÉVY, 2010; SANTOS, 2012) como forma de fundamentar o uso das tecnologias digitais para fins pedagógicos e de seus respectivos resultados. Trata-se de uma estratégia de formação que, talvez, pudesse ser adotada pelas escolas, pois os professores poderiam trocar experiências e problematizar hipóteses de uso desses artefatos. Logo, consonante a (BAX, 2003, 2011; VIEIRA, 2010), se não houver formação do profissional da educação, pouco valerão os investimentos em recursos tecnológicos.

Ainda em relação ao aspecto reflexivo, podemos salientar o relato do participante 6, “uso consciente dos recursos digitais”. Vai ao encontro do que pontua Almeida (2006) sobre a necessidade de sermos mais cautelosos no uso das tecnologias digitais para não corrermos o risco de um uso improfícuo. Devemos lembrar que as tecnologias digitais não foram criadas para serem materiais didáticos, a escola, por meio de seus profissionais, apropriou-se desse recurso para prática pedagógica.

Essa questão foi evidenciada, por meio de um breve relato histórico, desde as tecnologias tradicionais até as digitais, no primeiro capítulo do referencial teórico. E quanto às tecnologias digitais, parece importante ressaltar que, ainda que não seja algo novo, considerando que data de 1878, segundo Kelly (1969), as tecnologias de áudio e vídeo foram usadas como recurso de ensino da língua e ainda suscitam dúvidas e limitações.

Em relação ao conteúdo supracitado, devemos inferir o que pontua Vian Júnior (2013, p. 210) “ao mesmo tempo que não podemos estar alheios, também não podemos simplesmente adotá-los pelo simples fato de estarem presentes”. Os artefatos digitais não são

a solução, para todos os entraves do ensino da LI, mas podem contribuir para a eficiência do ensino em algumas situações.

Assim, parece necessário problematizar e discutirmos o uso dos artefatos tecnológicos que se condicionou a usar como material didático. Nesse sentido, os relatos de P8, P10 e P12 parecem reveladores, pois denotam o interesse dos participantes em aprimorar seus conhecimentos e, ao mesmo tempo, salientam as fragilidades inerentes ao uso desses recursos tecnológicos digitais.

Interpolando a questão da lacuna supracitada, Reis (2012) aponta, por meio de uma pesquisa sobre as fases de CALL, várias pesquisas que já foram feitas em relação ao uso das tecnologias digitais e também às fragilidades ainda existentes em relação aos materiais disponíveis para o contexto tecnológico digital. Nessa perspectiva, ainda existe, segundo a autora supracitada, uma carência de pesquisas na área de CALL.

Em outras palavras, não há uma demarcação do assunto em uma área específica de pesquisa. CALL não se estabeleceu como área de língua e nem de tecnologias. Embora a discussão sobre o assunto seja uma realidade, não há muitos linguistas aplicados envolvidos com a proposição de estratégias para o uso dos aparatos tecnológicos digitais para o ensino da língua. Problematicamos aqui a possibilidade de ser essa uma das razões de ainda evidenciarmos tantas fragilidades no uso das tecnologias digitais para o ensino de línguas, mesmo passado mais de um século da inserção dessa prática. Evidencia-se, nos excertos acima, que ainda estamos no que Reis (2012) classifica como primeira fase da utilização dos computadores em sala de aula. Essa compreensão coincide com as sugestões dos participantes de pesquisa, ao serem perguntados sobre possíveis propostas para uma oficina com foco no uso das tecnologias digitais.

Apesar de as colocações dos participantes constarem no quadro acima, devemos destacar a proposição de P2 “conhecimento de plataformas e de como usar a tecnologia como ferramenta viável para educação na escola pública já estaria de bom tamanho”. E a de P6 “Disponibilizar ferramentas para uso pedagógico em sala de aula”, como forma de referendar o terceiro objetivo proposto neste trabalho – traçar o perfil dos professores em relação ao uso das TDIC e o indexador 4 – Utilização das tecnologias digitais em sala de aula. Por conseguinte, parece notório que os professores não têm as tecnologias digitais como recursos mediadores do ensino da LI e demonstram uma considerável insegurança para o seu uso. Eles apresentam ainda um perfil tradicional, com o uso do livro didático como guia de suas propostas. E quanto à pergunta de pesquisa, disposta na Tabela 3 – A quais aspectos teórico-metodológicos esses professores foram expostos durante sua graduação – devemos deduzir

que parece não ter havido um trabalho que entrelaçasse teoria e prática, especialmente, em relação à aplicação das TDIC como mediadoras de ensino da LI, pois manifestam indagações básicas, no Quadro 8, em relação ao uso desses artefatos.

À vista do exposto, precisamos pensar na formação continuada como uma forma de amenizar a situação de incertezas inerente à prática docente em LI, para o uso das tecnologias digitais. Trataremos dessa questão na análise a seguir.

Tabela 6 – Indexador 5.

Indexador	Pergunta de Pesquisa	Questão do questionário
Relação entre formação continuada e prática docente	Quais as evidências de participação em cursos de formação continuada	Faça um breve relato de sua prática em sala de aula

Fonte: Questionário utilizado como instrumento de coleta de dados (2018).

Com o objetivo de abordar o indexador 5 supracitado, indagamos aos professores participantes da pesquisa sobre a participação em algum curso de formação continuada. Dessa forma, identificamos que o P1, P5, P12 já vivenciaram formação voltada para a proficiência da LI, cursos livres de idioma. O P6 não respondeu e os demais responderam negativamente. Em consonância à essa questão, Leffa (2001) e Lévy (1999) asseguram que se trata de uma experiência relevante na proposição do trabalho do professor, para atuação em um cenário educacional imerso pelas tecnologias digitais.

A necessidade da formação continuada é defendida por Vilella (2009) como forma de suprir as possíveis lacunas deixadas pela formação inicial e como ponto de partida para o desenvolvimento de uma postura mais aberta a estratégias diferenciadas na educação escolar. E, nessa perspectiva, Celani (2001, p. 3) e Miccoli (2016) são consensuais, ao afirmarem que a formação continuada possibilita uma interação entre pares ou grupos; permite ao professor compartilhar suas angústias e limitações e adotar atitudes transformadoras do fazer pedagógico, de acordo com Schön (1995, 2000) e Vasquez (2007), encorajando-o a se arriscar a novos rumos, no caminho complexo que é arte de ensinar. Desta forma, no sentido de lançar-se a novas práticas e assumir uma postura reflexiva, o relato de P1 a seguir parece revelador.

Quadro 9 – Relate brevemente sua prática em sala de aula.
Resposta de P1

[...] êxito de algumas de minhas propostas. É importante frisar o “algumas”, pois claro, nem tudo sempre funciona, no entanto busco sempre repensar o que foi positivo e contribuiu para um melhor aproveitamento das aulas e reflito também o que não foi tão bom assim para buscar fazer melhor. O uso de recursos tecnológicos em sala de aula também é muito positivo, pois tenho a possibilidade de mostrar vídeos, clipes de músicas, aulas preparadas em PowerPoint sem a necessidade primária de realizar cópia e ampliando a possibilidade de discussão dos temas propostos.

(P1) Formação continuada- curso de Língua Inglesa- Nível avançado.

Fonte: Questionário utilizado como instrumento de coleta de dados (2018).

O relato acima demonstra uma atitude do sujeito de pesquisa que vai ao encontro do que Almeida (2006), Bookfield (1995) e Miccoli (2016) consideram comportamento reflexivo. Esse comportamento permite ao professor visitar as próprias aulas, analisar a proposta trabalhada e verificar o que deu certo e o que precisa ser modificado. Importante ressaltar que essa prática pode ajudar o professor a não menosprezar o próprio trabalho e refinar o que ainda precisa ser melhorado.

Em nossa análise, identificamos que o professor que se dispõe a participar de cursos de formação continuada, ainda que de curta duração, como é o caso de P12, a seguir, demonstra atitudes reflexivas sobre suas prática e atitudes positivas em relação ao uso das tecnologias digitais, como podemos evidenciar no quadro abaixo.

Quadro 10 – Relate brevemente sua prática em sala de aula.
Resposta do P12

Utilizo Datashow, matérias na internet, música, criação de jogos como estratégia de contextualizar a habilidade linguística trabalhada.

(P12) Formação continuada – Experiência de um curso de Língua Inglesa no exterior.

Fonte: Questionário utilizado como instrumento de coleta de dados (2018).

Parece evidente, no relato acima, que esse professor procura focar o ensino da LI de forma contextualizada e numa visão sociocomunicativa. E, nesse sentido, as tecnologias digitais podem ser providenciais, ao passo que facilitam uma maior aproximação entre várias culturas e a possibilidade de inferir atividades audiovisuais.

À vista do exposto, devemos reiterar a assertiva de que as tecnologias digitais não são a solução de todos os problemas educacionais, a condição de uma prática contundente perpassa por várias condições, principalmente, pela postura do professor no sentido de planejar com antecedência suas atividades e verificar as condições, para o uso das tecnologias

digitais, no ambiente educacional em que está inserido, assim como os benefícios dessa prática para o ensino da LI.

Ante os fatos apontados, por meio da análise acima, devemos ressaltar como último tópico de nossa análise, propostas consideradas pertinentes pelos professores participantes como estratégia de tornar o ensino da LI mais prazeroso. Precisamos salientar que, apesar da presença de termos relacionados ao aluno, nas colocações seguintes, não houve um trabalho investigativo sob o ponto de vista do discente, trata-se, portanto, de descrições inerentes ao olhar do professor. Vale ressaltar que na LA entendemos o processo de ensino-aprendizagem como dois processos distintos. E, em nosso caso, estamos tratando do processo de ensinar e, a partir dessa colocação, vamos apresentar, no quadro seguinte, o indexador relacionado a propostas de ensino do professor.

Antes de tratar do próximo indexador, devemos concluir, em relação ao indexador 5- Relação entre formação continuada e prática docente da Tabela 5 e a pergunta de pesquisa - Quais as evidências de participação em cursos de formação continuada- que os professores participantes deste trabalho não tiveram oportunidade de um trabalho efetivo de formação continuada. Nesse sentido, faz-se necessário esclarecer que a participação mencionada acima, por três dos participantes, relaciona-se a cursos livres de idiomas, portanto não há um efetivo trabalho de formação continuada no contexto em que nos dispomos a analisar.

Tabela 7 – Indexador 6.

Indexador	Perguntas de pesquisa	Questão do questionário
Habilidades propostas para o processo de ensino da língua inglesa	Que práticas são ressaltadas pelos docentes em relação ao ensino da língua inglesa?	Que pode ser feito para despertar o gosto dos alunos pela língua inglesa?

Fonte: Questionário utilizado como instrumento de coleta de dados (2018).

Vamos analisar alguns excertos que vão ao encontro dos itens elencados abaixo, pois, de acordo com Miccoli (2016), devemos atuar com seriedade e ética a fim de resgatar o respeito pela disciplina e, conseqüentemente, por nós e pelo nosso trabalho. Nessa perspectiva, a autora aponta algumas sugestões a serem desenvolvidas no processo de ensino:

- a) Traçar objetivos e metas, de acordo com a realidade na qual está inserido e em conformidade com o currículo.
- b) O estabelecimento de um planejamento de ensino adequado à real condição de expectativa dos discentes,
- c) A proposição de práticas vinculadas ao aspecto sociocomunicativo da língua.

Logo, os quadros seguintes, 11 ao 15, estão relacionados à pergunta abaixo. Os excertos de P2 e P1 se mostram reveladores em relação a práticas que tentam aproximar o ensino da língua inglesa da realidade na qual está inserida.

Quadro 11 – De acordo com sua concepção, que pode ser feito para despertar o gosto do aluno pela Língua Inglesa?

Relato de (P2)

Procuro trazer práticas pedagógicas mais interativas, evidenciando **o aluno para a sua realidade, trazendo o ensino/aprendizagem de Inglês como algo que pode fazer parte da vida desse aluno**, mesmo inserido na escola pública, usando **o que o aluno gosta**, para dar protagonismo a ele nesse ambiente. **Explorando e trazendo para sala de aula seu contexto como: músicas, séries, filmes, livros**, artistas entre outras opções. Portanto, creio que o ensino **de Língua Inglesa necessita ser contextualizado com a realidade do aluno**.

Fonte: Questionário utilizado como instrumento de coleta de dados (2018).

Quadro 12 – Relato de (P1).

Buscar atividades dinâmicas que envolvam **assuntos de interesse das e dos alunos**. A **música** é um recurso que auxilia bastante no ensino de Língua Inglesa, pois os jovens, de uma maneira geral, gostam muito de música e, quando eles e elas gostam, é mais fácil conseguir a concentração e envolvimento delas e deles nas aulas.

Fonte: Questionário utilizado como instrumento de coleta de dados (2018).

Ao analisar os dados, constatamos uma atenção voltada para a contextualização da LI, sobretudo, nos relatos a seguir, o que justifica as palavras destacadas nos citados quadros.

Quadro 13 - Relatos dos (P6), (P8), (P11), (P12).

Trazer atividades mais relacionadas aos cotidianos dos alunos, como jogos, músicas e dinâmicas **(P6)**.

Ter um sentido para aprender uma língua estrangeira (P8).

Aproximação com sua realidade (P11).

A contextualização do inglês nas aulas e estar sempre motivando os alunos... **(P12)**.

Fonte: Questionário utilizado como instrumento de coleta de dados (2018).

O excerto seguinte baliza a necessidade de focar no aspecto comunicativo da língua e sobressai aqui uma desconstrução do foco, em aspectos estruturalistas da língua, consonante ao item c, elencado anteriormente.

Quadro 14 - Relatos de (P4) e (P7)

Trazer **atividades interativas e dinâmicas**, como jogos, entre outros **(P4)**.

Gosto de expor a cultura de outros países, além **de músicas que estão em alta (P7)**.

Fonte: Questionário utilizado como instrumento de coleta de dados (2018).

O relato acima demonstra a tentativa dos professores em estabelecer um vínculo do ensino da LI com o cotidiano do aluno, para que a disciplina faça sentido aos envolvidos. Vale salientar aqui que os participantes focaram em práticas de contextualização da língua com cotidiano escolar, sem demonstrarem uma preocupação excessiva com as tecnologias digitais, que nos leva a considerar a naturalidade da resposta que foca em práticas que poderão não estarem ligadas às tecnologias digitais.

Por outro lado, os relatos dos participantes elencados abaixo assumem outra direção, a qual parece estar vinculada ao uso de artefatos digitais como forma de resolver os entraves no ensino dessa disciplina, como se o simples fato de utilizar os meios digitais fosse suficiente para alcançar sucesso na e pela disciplina.

Quadro 15 - Relatos dos (P5) e (P9).

Usar vários artefatos para deixar as aulas mais dinâmicas (P5) .
Aulas diferenciadas usando mais recursos tecnológicos, conscientizá-los sobre importância da disciplina (pois muitos só se preocupam com português e matemática devido às avaliações internas) (P9) .

Fonte: Questionário utilizado como instrumento de coleta de dados (2018).

Devemos lembrar que nossa consideração está fundamentada em Reis (2012), quando ela cita Braga (2004, p. 185) “não é o meio (eletrônico) que é definidor, mas o uso que fazemos dele é que pode viabilizar mudanças pedagógicas”. Desta forma, os relatos de (P5) e (P9) parecem adotar uma visão voltada apenas para o meio tecnológico, pois não definem o quê e como pode ser elaborada uma possível proposta de ensino. Precisamos destacar que as respostas dos participantes estão em consonância à pergunta de pesquisa proposta aqui sobre práticas diferenciadas. Portanto, precisamos ter em mente que a utilização de vários recursos tecnológicos, como cita P9, não garante a eficiência do ensino.

Ainda com foco nos excertos de P5 e P9, salientamos que, como o tema do questionário aplicado foi o uso das TDIC para o ensino da LI, temos que considerar a possibilidade de alguns participantes terem se sentido persuadidos a citar tecnologias digitais como solução para as possíveis fragilidades de ensino da LI. À vista do exposto em nosso referencial teórico, precisamos considerar que existe uma série de fatores relacionados ao comportamento pessoal e profissional do professor, bem como condições inerentes a políticas públicas que podem interferir, sobremaneira, na eficiência do ensino da LI.

Em conformidade com a discussão proposta, vamos focar no vocabulário da LI, mesmo que não esteja diretamente ligado ao uso das tecnologias digitais, mas se trata de um

assunto intimamente ligado à prática docente e ao ensino da LI. Por isso, serão abordadas algumas estratégias nesse sentido. Além de estar relacionado à proficiência linguística ressaltada no referencial teórico, especificamente, em relação à necessidade de trabalhar o ensino da LI desde a educação básica de forma a incentivar o uso efetivo da língua, consonante a Gimenez (2011), Paiva (2003) e Walker (2003), o vocabulário parece ser uma questão complexa, pois, de acordo com os autores supracitados, existe uma fragilidade quanto à prática da LI nas salas de aula do ensino fundamental e médio das escolas públicas. Logo, consideramos relevante uma análise nesse sentido, mesmo que não esteja diretamente ligada ao uso das TDIC.

Nesse viés, evidenciamos estratégias diversificadas para focar no vocabulário; as palavras destacadas têm o objetivo de evidenciar as práticas propriamente ditas.

Quadro 16 - Relato do (P4).

A principal dificuldade é [...] a pouca proficiência que [os alunos] apresentam em língua inglesa. Estratégia: **trabalhar as palavras cognatas, brainstorm e conhecimento prévio (P4).**

Fonte: Questionário utilizado como instrumento de coleta de dados (2018).

Nessa perspectiva, Rodrigues (2016) evidencia a necessidade de romper com o ensino de vocabulário apenas no exercício de tradução, o autor sugere que outras estratégias sejam elaboradas, entre elas:

- (i) deduzir o significado das palavras com base nas cognatas e no contexto em que estão inseridas;
- (ii) atividades em dupla ou em grupos maiores para praticar vocabulário;
- (iii) propor aos alunos um caderno de vocabulário para fazer anotações relevantes, uso de *pictionary* – associação das palavras com imagens inerentes ao significado.

O relato do P4 vai ao encontro do que pontua o autor sobre a necessidade de diversificar as práticas para trabalhar vocabulário, além da premente necessidade de tornar o ensino da LI mais atrativa. Logo, em relação ao objetivo – Fazer um levantamento das práticas didático-pedagógicas utilizadas pelos professores de LI, e à pergunta de pesquisa - Que práticas são ressaltadas pelos docentes em relação ao ensino da língua inglesa? disposta na Tabela 6, devemos concluir que existem tentativas de contextualizar o ensino da LI ao cotidiano do aluno ou, pelo menos, não focar apenas de forma estruturalista o ensino da língua. Por outro lado, parece não haver um trabalho fundamentado para o uso das TDIC como recursos mediadores do ensino da LI. Apesar das supracitadas narrativas evidenciarem

estratégias de desviar do ensino tradicional da LI - músicas, séries, filmes, não há um relato de uso das TDIC, nem tampouco de objetivos, estratégias e benefícios a serem alcançados com o uso desse recurso. Isso nos levar a concluir que os professores de LI ainda têm um longo caminho pela frente no sentido de utilizar de forma contundente as TDIC.

Para finalizar e tomando como base o conteúdo dos relatos acima, devemos pontuar que a tarefa docente é complexa e indagadora. Conforme pontua Miccoli (2016), diante da complexidade inerente ao trabalho docente, ser um bom professor transcende aos cursos destinados à formação docente. Logo, é preciso que depois de tomar conhecimento de teorias e estudos voltados para a prática docente, o professor reflita e teste possíveis ações na sua prática diária. E, ainda nesse viés, precisamos nos conscientizar de que nunca estaremos prontos, como pontua Freire (1996), estaremos sempre nos indagando e procurando respostas para essa nobre e árdua missão de ensinar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme anunciado no início desta dissertação, a motivação para desenvolver este trabalho investigativo foi a minha prática como professora de Língua Inglesa (LI) de escola pública e as indagações relacionadas ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) para o ensino da LI. Essa motivação se concretizou em uma hipótese: de que os professores de LI ainda não utilizam as tecnologias digitais, de forma crítico reflexiva, em suas práticas diárias e a partir dela, juntamente com minha inquietação como professora damos início ao presente trabalho investigativo.

Acreditando que não basta o uso das tecnologias digitais, para que ocorram mudanças significativas no ensino da LI e, que é preciso o professor ampliar os seus conhecimentos didático-pedagógicos inerentes à área de Aprendizagem de Línguas Assistida pelo Computador (CALL), para que ele seja capaz de discernir entre os vários artefatos tecnológicos digitais, aquele que representa um ensino coerente e diferenciado do que já está posto pelas tecnologias tradicionais, passamos a buscar nas teorias uma validação para a hipótese levantada.

Portanto, nosso objeto de estudo foram as práticas dos professores de LI e o presente trabalho investigativo se propôs a tecer considerações sobre algumas questões/perguntas de pesquisa. Isto posto, devemos lembrar que essas considerações estão fundamentadas no questionário utilizado como ferramenta de geração de dados, no referencial teórico no qual nos debruçamos para analisá-los, bem como, no olhar da pesquisadora como professora de LI.

Portanto, em relação à primeira pergunta de pesquisa - Quais as prováveis lacunas existentes na utilização das TDIC para o ensino da LE? - constatamos que os professores ainda usam o livro didático como guia principal de suas práticas. Existe uma dificuldade em trabalhar com sites, aplicativos e até mesmo questões elementares como baixar arquivos da internet. Além disso, não existe um trabalho de formação continuada direcionado a esses professores, no sentido de promover e facilitar uma reflexão em torno do uso das TDIC em sala de aula. Mesmo assim, alguns dos professores, sujeitos dessa pesquisa, cogitam e arriscam-se a utilizar algumas alternativas relacionadas ao uso das TDIC como recursos mediadores no ensino de LI, contudo não se sentem seguros para desenvolver um trabalho de maior abrangência com esses artefatos. O que existem são apenas tentativas isoladas de uso do computador.

Em relação à segunda pergunta de pesquisa - Qual é a formação acadêmica dos professores de LE? - evidenciamos que todos os professores são egressos de cursos de Letras,

habilitação dupla em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Nenhum deles tem pós-graduação. Temos um participante que nunca frequentou curso livre de LI, os demais participaram por algum tempo.

Referente à terceira pergunta de pesquisa - Quais aspectos teórico-metodológicos esses professores foram expostos durante sua graduação? - parece evidente pelas respostas dos professores que em suas respectivas graduações houve apenas uma exposição teórica de assuntos relacionados à formação docente, sem dar destaque algum na área de CALL como recurso mediador do ensino da LI.

Em relação à quarta pergunta de pesquisa- Quais as características ressaltadas pelos participantes em relação a um professor de LE? - constatamos que os professores almejam mudanças em suas respectivas posturas didático-pedagógicas no sentido de desenvolver um trabalho mais dinâmico e instigante da língua. Logo, eles destacaram a importância do professor de línguas ser dinâmico, desbravador de novas práticas, criativo, descontraído e entusiasmado com seu trabalho.

Em relação à quinta pergunta de pesquisa -Quais as evidências de participação em cursos de formação continuada? - três professores responderam já terem participado de algum curso de formação continuada ligado diretamente à proficiência linguística, mas quanto ao foco de nosso trabalho- uso das TDIC como mediadoras do ensino da LI - foi possível perceber que novamente nenhum deles vivenciou uma formação continuada voltada para essa área.

E para finalizarmos, em relação à pergunta - Que práticas são ressaltadas pelos docentes em relação ao ensino da língua inglesa? - os sujeitos da pesquisa ressaltam o uso do livro didático, como guia do ensino, e um enfoque em aulas expositivas. Alguns professores citam uso de jogos, músicas, séries, estudo de vocabulário por meio de brainstorm, entre outras possibilidades, como recursos diferenciados do livro didático, mas nenhum deles consiste no uso direto do computador para o ensino de LI. Desta forma é possível afirmar que não há descrição de uma prática contundente em relação aos meios tecnológicos digitais. E assim é possível conjecturar que os professores ainda não sabem como seguir por esse caminho.

Nesse viés, propusemos o planejamento e a elaboração de uma oficina que pudesse ajudar os professores a utilizar as mídias digitais como recursos mediadores do ensino-aprendizagem da língua inglesa. Esta oficina é, portanto, o produto resultante desta investigação, e uma maneira sistemática e prática para dar um retorno, às instituições e aos seus professores, do trabalho desenvolvido na pesquisa.

Esperamos, portanto, que a oficina possa ser oferecida em momento oportuno e esta pesquisa e seus resultados possam ser utilizados como fonte de pesquisa, não só para outros pesquisadores interessados nesta área do conhecimento, mas, principalmente, para os sujeitos participantes que sinalizaram a necessidade de se atualizarem sobre o assunto. Entretanto, é importante mencionar que o presente trabalho não tem a pretensão de resolver os problemas inerentes à formação continuada dos professores de LI, mas sim de sinalizar possibilidades a viabilidade para que ela aconteça de forma profícua.

Vale lembrar, consonante a Chen (2008) que ainda temos um longo caminho a percorrer no sentido de tornar possível uma aproximação entre o que apregoa os construtos teóricos metodológicos da área de LA e o que acontece de fato no cotidiano de nossos contextos escolares públicos.

Precisaremos de lutar por políticas públicas que facilitem a formação continuada dos professores, bem como a infraestrutura nas escolas que permitam o desenvolvimento de trabalhos ligados às mídias digitais. Por outro lado, devemos assumir nosso compromisso com a educação e não permitir que a falta de incentivo nos paralise, pois nosso trabalho exige disposição e abertura de mente que possibilite ressignificar nossas práticas e nossa postura como docente.

E, em relação à essa assertiva, devo compartilhar minha própria experiência como professora de LI, em escolas públicas, como ponto no início deste trabalho de pesquisa e ressaltar a importância da formação continuada, por meio do mestrado profissional em educação, em minha vida pessoal e profissional. Vale acrescentar que essa trajetória, fundamentada em conhecimentos formativos, contribuiu para uma evolução do processo de “curiosidade ingênua” para “curiosidade epistemológica”, que instigou a percepção da prática docente como um desafio a ser vencido a cada dia, por meio de ressignificação de valores e de práticas.

A apropriação de vários estudos mostram o que tem sido feito na área de CALL, especificamente, o que já deu certo em contextos que compartilham semelhanças com o meu. Encorajou-me a sair da zona de conforto, alterando a invariabilidade até então ressaltada em meu trabalho, que focava, na forma estruturalista da língua, bem como no livro didático, muitas vezes, desinteressante e fatigante para os alunos e para mim mesma, como professora. Logo vale acrescentar que, a partir do momento que nos apropriamos de conhecimento formativo capaz de nos instigar a ousar novas práticas, independente do resultado, bem sucedido ou não, temos consciência de uma evolução contínua e gradual. De modo que, apesar da convicção de jamais alcançarmos a perfeição, seja como seres humanos ou como

profissionais da educação, temos a certeza de ter evoluído um pouco, a cada dia e de não ser mais o que era antes.

6 PROPOSTA PARA OFICINA

Nome do curso: Plano de Ação para o uso das TDIC no ensino da LI

Carga horária: 16 horas/aula

Apresentação

O presente trabalho relaciona-se ao ensino da LI de forma atrelada aos artefatos tecnológicos digitais. Logo, oferecer uma oficina para aprimorar a formação do professor parece ser de suma importância para que esse profissional possa fazer escolhas coerentes e profícuas entre as possibilidades disponíveis no meio virtual, bem como, dos recursos tecnológicos digitais.

Como evidenciamos, em nossa pesquisa, dúvidas e indagações a respeito da atuação didático-pedagógica tendo os artefatos digitais como meio ou fonte de ensino, pretendemos com essa oficina sugerir aos professores recursos e pareceres que já foram trabalhados em contextos diversos. E ainda, possibilitar uma vivência, para além da experiência pessoal, com a tecnologia digital. Vale ressaltar que, essa oficina e seus construtos teórico-práticos estão fundamentados em minha experiência como professora de LI, assim como em dissertações e teses da área e/ou em autores proeminentes, tais como Barcelos(2016), Cunha (2016) e Miccoli (2016). Mas, caberá a cada professor refletir a respeito da proficiência de cada sugestão ao seu próprio contexto.

Além disso, a proposta dessa oficina representa também uma forma de oferecer uma contrapartida aos professores que se dispuseram a colaborar com esse trabalho de investigação.

Ementa

Letramento Digital. CALL - como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Objetivos e benefícios ao propor TDIC como mediadora do ensino da LI. Planejamento, execução e avaliação de uma proposta de ensino atrelada ao uso do computador.

Objetivos:

- ❖ Propor leituras relacionadas ao letramento digital e contribuições da área de CALL para o uso das TDIC no ensino da LI.
- ❖ Propor aos professores participantes da pesquisa sugestões de sites e/ou recursos tecnológicos digitais voltados para prática de ensino da LI.

- ❖ Contribuir para suprir prováveis lacunas deixadas pela formação inicial dos professores sujeitos participantes da pesquisa em relação ao uso das TDIC no ensino da LI.
- ❖ Abordar, nas discussões durante a oficina, assuntos sugeridos pelos professores participantes ao responderem o questionário utilizado como coleta de dados. Tais como:
 - conhecimento de plataformas e de como usar a tecnologia como ferramenta viável;
 - possíveis avaliações mediadas pelo computador;
 - aprender melhor a elaborar materiais audiovisuais;
 - baixar arquivos de sites, gravações, podcasts, utilização de aplicativos úteis para elaboração de materiais de inglês.

Metodologia

A oficina acontecerá na UFLA (Universidade Federal de Lavras), em um laboratório de informática. O convite aos participantes, que serão prioritariamente os professores que contribuíram com a pesquisa, será feito pessoalmente. E nessa mesma oportunidade explicarei os objetivos do trabalho a ser desenvolvido com eles. Caso outros colegas também queiram participar, poderão ser disponibilizadas vagas a depender do tamanho do laboratório de informática que será disponibilizado.

A oficina constará de 16h, divididas em dois dias durante manhã e tarde. Na manhã do primeiro dia deveremos propor leitura sobre letramento digital e contribuições da área de CALL para o uso das TDIC como recursos mediadores do ensino da LI.

Os professores deverão se dividir em grupos menores para leitura, discussão e escrita de um parágrafo que visa entrelaçar suas respectivas concepções ao que foi proposto sobre letramento digital. Deverão abordar questões sobre o que poderia ser modificado em seu cotidiano escolar tendo como pano de fundo a área de CALL e, partindo do pressuposto de que o letramento digital parece inerente ao perfil do cidadão contemporâneo. Em seguida, cada grupo deverá apresentar suas respectivas colocações abrindo espaço para discussões e considerações diversas.

No segundo momento, serão apresentadas aos professores as duas primeiras propostas de trabalho abaixo elencadas que evidenciam a realidade da própria pesquisadora deste trabalho. Na manhã do segundo dia, os professores deverão se agrupar e elaborar alguma proposta para uso do computador; para isso, eles poderão contar com sugestões dispostas na presente proposta de oficina. No período da tarde, os grupos apresentarão as propostas

elaboradas, de forma a simular o contexto real de sala de aula. Ao final da tarde, deverão fazer uma avaliação oral das atividades desenvolvidas, acompanhada de uma avaliação da oficina, sugestões, dúvidas e prováveis contribuições.

A justificativa para essa proposta de trabalho perpassa pela importância da construção do conhecimento em grupo, além de fundamentar o uso das TDIC como mediadoras do ensino da LI. Parece fundamental que os professores diferenciem tecnologias digitais daquelas que já se cristalizaram ao ensino da LI, como o uso de aparelho de som, por exemplo. Já que os professores participantes demonstraram insegurança e indagações quanto ao uso das tecnologias digitais.

Portanto devemos propor atividades que possibilitem aos professores vivenciarem um contexto de ensino-aprendizagem e que tenha os computadores como artefatos didático-pedagógicos. As propostas abaixo elencadas foram vivenciadas pela presente pesquisadora, no contexto real de sala de aula e poderão ser expandidas pelos sujeitos participantes da pesquisa, em seus respectivos contextos, caso considerem pertinentes.

A seguinte atividade está relacionada ao tema: “Countryside e city Life” e foi utilizada para trabalhar o uso do “Comparativo” com alunos de 3º ano, ensino médio. Logo, após propor uma revisão das regras estruturais do comparativo de superioridade, foram trabalhados textos que pontuavam vantagens e desvantagens sobre a vida na cidade e no campo, diferentes opiniões. Após a discussão do tema em sala de aula, foi solicitado aos alunos que elaborassem frases no grau comparativo de superioridade e transcrevessem suas respectivas opiniões sobre a vida no campo e na cidade.

Na aula seguinte, foi retomado o tema e apresentado aos alunos o “Padlet”, um site gratuito que permite a criação de um mural virtual com postagem de fotos, textos e comentários das postagens de outros colegas. Assim sendo, os passos para utilização desse site estão abaixo elencados:

Vá para Padlet at <http://linkte.me/xava8>

Click no botão “Criar um padlet”.

Escolha uma ilustração que deverá funcionar como papel de parede para seu mural;

Comece criando seu mural, por meio de postagens informativas sobre você, em seguida, poste sua produção sobre o tema desejado. Para deletar uma postagem, clique no “X” ao lado direito, no topo da página.

Adicione comentários direcionados aos murais de seus colegas de classe e leia os comentários deles para você.

Ainda em relação a propostas vivenciadas pela pesquisadora e, de acordo com questões sugeridas pelos participantes da pesquisa, propomos sites: <<https://learnenglishteens.britishcouncil.org/ar/uk-now/read-uk/shakespeare>>; <<https://learnenglishteens.britishcouncil.org/grammar-vocabulary/vocabulary-exercises/vegetables>>; <<https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/speakinleng-skills-practice/meeting-people>>.

Por meio desses sites, é possível propor avaliações inerentes às quatro habilidades, oral, *writing*, *listening and reading*.

Em relação aos sites acima elencados, vale ressaltar que foi desenvolvido pela pesquisadora e também professora de LI um trabalho avaliativo sobre Shakespeare, ao longo do 1º bimestre deste ano, com os alunos do 9º.

Logo, foi proposta uma discussão sobre quem foi esse autor, em que época ele viveu, suas crenças e algumas de suas obras. Na aula seguinte, foram formados grupos para leitura, compreensão e apresentação de obras existentes na biblioteca da escola, tais como Hamlet, Mercador de Veneza, Sonho de uma Noite de Verão, Megera Domada, Romeu e Julieta, Rei Lear.

Depois de terminada essa etapa, começamos a trabalhar em sala de aula, por meio do site <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/ar/uk-now/read-uk/shakespeare>, as histórias de Shakespeare em LI. Assim, pelo fato de a escola não possuir uma sala de informática, era utilizado o notebook da própria professora para ouvir e assistir à narrativa por meio do Datashow. Nesse momento, era trabalhado o “*listen*”, pois os alunos ouviam a história e tentavam inferir o significado do texto. Vale acrescentar, portanto que se tratava apenas de um resumo de cada obra e, como os alunos já haviam lido anteriormente em LM, tinham condições de associar o enredo.

Depois de trabalhar “*listen*”, passamos, em uma próxima aula, para atividades de *Reading e Focus* no vocabulário. Como nem todos os alunos tinham acesso ao computador foi-lhes entregue o resumo impresso, em língua inglesa, para o estudo de vocabulário e compreensão de texto. Vale ressaltar, nesse sentido, que o próprio site disponibiliza questões de compreensão do texto, o que pode ser trabalhado on-line, por meio do Datashow.

Após a interação dos alunos com o vocabulário inerente às obras supramencionadas, foi proposto um “*championship*”, campeonato inerente ao vocabulário, além de algumas questões objetivas dispostas no próprio site.

Em relação ao conteúdo da proposta apresentada, vale pontuar que será desenvolvido de forma sucinta com os professores, sujeitos participantes da pesquisa, com o objetivo de se familiarizarem com o site e tomarem conhecimento de atividades que poderão ser desenvolvidas nesse dispositivo.

Uma terceira proposta que compartilhamos com o leitor, assim como com os sujeitos participantes da pesquisa, a partir da experiência da pesquisadora, no contexto escolar, trata-se da utilização do site <http://www.debate.org/opinions>, desenvolvido com as turmas do 2º ano, ensino médio. A partir do tema “Small city and big city”, começamos em sala de aula, por meio de um “Brainstorm”, na lousa; foi escrito tudo que os alunos falavam sobre oportunidades, opções de lazer, saúde, educação, relações sociais que envolvem uma pequena cidade e uma grande metrópole, por assim dizer. Foi solicitado aos alunos que tentassem se expressar em LI, de forma que poderiam contar com a ajuda da presente professora.

Depois dessa introdução, na aula seguinte, os alunos foram conduzidos a uma sala com acesso à internet e, fazendo uso do notebook da professora e do Datashow da escola, foram projetados os passos para acessar o site supramencionado. Alguns alunos seguiam e iam se familiarizando, por meio de seus celulares; os que não o tinham, poderiam anotar, para posteriormente, utilizarem o site em casa, ou em casa de um amigo.

Vale acrescentar que o uso desse site instiga o usuário a defender um ponto de vista, utilizando frases em LI. Os alunos deveriam expressar seus respectivos pensamentos, baseados em conhecimento prévio, desenvolvido em sala de aula.

Importante ressaltar que os alunos deveriam usar pseudônimos, para não influenciar os alunos de uma outra turma de 2º ano que deveriam votar na opção *small city* ou *big city*, de acordo com as postagens sobre o referido tema.

Vale pontuar que a escolha de sites ou propostas pedagógicas, a serem desenvolvidas pelos professores, são inerentes ao caráter crítico reflexivo, evidenciado em capítulo anterior, que destaca a importância de o professor ter discernimento sobre que proposta deve ser aplicada ao seu contexto de trabalho, bem como seus benefícios, de acordo com as expectativas de seus alunos. Nesse viés, por tratarmos da proposta de uma oficina, julgamos pertinente descrever experiências vivenciadas pela pesquisadora, em ambiente escolar, que compartilha semelhanças com o contexto pesquisado.

Nesse viés, devemos inferir que a ausência de uma sala de informática e de computadores individuais, internet banda larga, entre outras, não devem nos impedir de ousar práticas que fazem uso das TDIC como mediadoras do ensino da LI. Devemos acrescentar, inclusive, que alunos que demonstravam uma certa apatia às aulas de LI tiveram a curiosidade de utilizar os sites supramencionados e postar seus pontos de vista.

Face ao exposto, reiteramos que não estamos pontuando “passes de mágica”, sabemos que não existem no mundo real, muitos menos em nossos contextos públicos estaduais. Estamos compartilhando propostas que deram certo, em maior e menor grau, nas respectivas

turmas, contudo aguçaram a curiosidade da maioria dos alunos e ajudou-os a romper com o ensino, muitas vezes, desinteressante da LI.

Vale lembrar que, diante da impossibilidade de trabalhar todas as propostas elencadas abaixo, deveremos repassar, por meio de material impresso, as demais sugestões. Entre elas, os professores, que aqui deverão tentar “assumir” a identidade de seus alunos, poderão escolher aquelas que julgarem mais pertinentes ao seu contexto escolar.

1ª Proposta:

Tema sugerido: Famous People. Sugestão de sites <<http://www.biography.com>> e <<http://www.biographyonline.net/>>.

Depois do grupo ter escolhido qual a celebridade que irá trabalhar, pode-se usar o Padlet²⁸ para registrar informações que julgar relevante. Essa proposta pode ser utilizada para trabalhar expressões básicas para apresentação, como, por exemplo: He/she is from Brazil, He/she is 28 years old. He/she is a singer. He/she was born in Maceió. His/her hobby is ride a horse.

Os exemplos acima evidenciam algumas sugestões que podem ser trabalhadas por meio da mencionada proposta. Podem ser elencadas da seguinte forma:

Verb to be para falar sobre origem e idade.

Occupations.

Possessive Pronoun.

Vocabulary.

2 - Ao pensarmos em propostas que possam viabilizar o ensino da LI, numa visão sociocomunicativa e que se aproxime do cotidiano do aluno, devemos propor também a utilização do YouTube para trabalhar músicas. Vale dizer que propostas que utilizam músicas podem atrair a atenção dos alunos, pelo fato de gostarem de manifestar seus respectivos gostos musicais, bem como entender a mensagem emitida pela canção.

Nesse caso, propomos a utilização do programa “Inglês com Música”, o qual pode ser encontrado no YouTube. Trata-se de um programa que trabalha *listen*, conta com a ajuda de uma professora de LI, que explica cada trecho da letra da música. Nesse mesmo programa, é apresentado também trava-línguas, que ajuda no desenvolvimento da pronúncia de uma forma bastante divertida.

²⁸ “Padlet é um mural virtual gratuito. Disponível em: <<https://padlet.com>>. Existe um tutorial em português disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=2nWa4-3i0Lw>>. Consoante a Junior e Silva (2016, p. 157).

Ainda, em relação ao ensino da LI mediado por músicas, propomos também o livro *Cem aulas sem Tédio*, de Vanessa Amorim e Vivian Magalhães (AMORIM; MAGALHÃES, 2010). Apesar de, estarmos tratando de TDIC, vale pontuar que, para desenvolvermos atividades em qualquer ambiente, precisamos contar com construtos teóricos metodológicos para fundamentar nossas práticas.

Conforme o tema ressaltado, “Inglês com música”, devemos compartilhar a experiência de um show de talentos, promovido com duas turmas de 1º ano, do ensino médio, como atividade avaliativa do 1º bimestre do corrente ano. Após trabalharmos duas músicas sugeridas por eles, por meio do programa supramencionado, foi-lhes proposto que preparassem uma apresentação musical.

Nesse sentido, vale ressaltar que na turma havia alunos que sabiam tocar alguns instrumentos musicais, mas, para aqueles que não eram dotados de habilidades musicais, poderiam convidar músicos da comunidade extraescolar para acompanhá-los na apresentação. Naturalmente, deveriam ser músicas compostas de letras em LI. Eles tiveram um mês para se preparar. A professora, presente pesquisadora, colocou-se à disposição para ajudá-los com a pronúncia, caso precisassem. Mas, foi indicado também o site Text To Speech. Disponível em: <<http://text-to-speech-translator.paralink.com>>, bem como <<http://text-to-speech.intranslator.net/>>, os quais possibilitam ao usuário digitar a expressão ou palavra que deseja ouvir, escolher inglês e clicar no ícone do alto-falante.

É um site que pode contribuir para a proficiência do professor, já que o foco de nosso trabalho é o ensino e pode corroborar para sua autoconfiança ao falar a língua que ensina.

3 – Ainda, em relação a contribuições para a oralidade da LI, no contexto escolar, devemos sugerir vários sites que podem ajudar o docente a preparar atividades instigantes, bem como contribuir para sua fluência. Tal contribuição está fundamentada em Barcelos (2016, p. 44):

- <<http://www.podcasts²⁹english.com/index.shtml>>;
- <<http://learnenglish.britishcouncil.org/en/elementary-podcasts>>;
- <<http://learnenglish.voanews.com/podcast/0.html>>;
- <<http://www.bbc.co.uk/podcasts/series/tae>>;
- <<http://techthought.com/technology/51-education-podcasts-for-the-21-st-century-teacher/>>.

²⁹ “Podcast é o nome dado ao arquivo de áudio digital, frequentemente em formato MP3 ou AAC (este último pode conter imagens estáticas e links), publicado através de podcasting na internet e atualizado via RSS” consonante a Barcellos (2016, p. 44).

Esse último site disponibiliza mais de cinquenta websites com opção de podcasts.

Possíveis dificuldades

Parece importante esclarecer que a oferta dessa oficina pode estar contornada por algumas dificuldades, pois “tirar” professores de seus contextos escolares não é uma tarefa fácil. Sobretudo por se tratar de sete escolas diferentes e professores que trabalham em turnos diferentes. Portanto, ciente da dificuldade em reunir todos os professores em um mesmo dia e horário, pensamos em criar um grupo de estudo online, para que pudéssemos sugerir as propostas elencadas, e discutir a respeito. Podemos, inclusive, discutir a possibilidade junto aos professores de uma possível aplicação dessas propostas em seus respectivos contextos escolares para, em seguida, juntos, analisarmos a experiência vivenciada.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **Revista Entre Línguas**, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 25-41, jan./jun. 2015. Disponível em: <piwik.seer.fclar.unesp.br>. Acesso em: 22 jan. 2018.
- ABRAHÃO, M. H. V. Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira. **Contexturas**, São José do Rio Preto, v. 5, p. 6-23, 2001.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. O professor e o ciclo de vida profissional. In: ENRICONE, D. **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 9-23.
- ALEGRETTI, C. B. **Pontes (ir) reais sobre abismos virtuais-questões do ensino e da aprendizagem de inglês e a presença das novas tecnologias na escola pública**. 2012. 189 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua (s) profissional, reflexivo e comunicacional. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, v. 3, n. 1, p. 7-18, 2004.
- ALMEIDA, P. V. **Internet como fonte de material didático e como meio de ensino de língua estrangeira: uma investigação baseada na Teoria da Atividade**. 2006. 242 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de Campinas, Campinas, 2006.
- ALMEIDA, P. V. **Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira**. Campinas: Unicamp, 1995. Mimeo.
- AMORIM, V.; MAGALHÃES, V. **Cem aulas sem tédio**. Porto Alegre: Instituto Padre Reus, 1998.
- ARAÚJO, F. **Geração Y**. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/sociedade/geracao-y/>>. Acesso em: 24 jun. 2017.
- BAPTISTA, J. B. Reflexões de professores de inglês em formação inicial sobre o uso de novas tecnologias. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 14, n. 3, p. 533-552, 2014.
- BARCELLOS, A. M. F. “I can do it”: vencer limitações pessoais no uso do Inglês. In: CUNHA, A. G. MICCOLI, L. **Faça a diferença: ensinar língua estrangeira na educação básica**. São Paulo: Parábola, 2016. p. 38-47.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1994. 226 p.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BAX, S. CALL - past, present and future. **System**, Linkoping, v. 31, p. 13–28, 2003.

BAX, S. Normalisation revisited: the effective use of technology in language education. **International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching**, Luton, v. 1, n. 2, p. 1-15, 2011.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAGA, D. B. A comunicação interativa em ambiente hipermídia: as vantagens da hipermodalidade para o aprendizado no meio digital. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. S. (Org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004. p. 144-162.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. 2006. v. 1, 239 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

BROOKFIELD, S. D. What it means to be a critically reflective teacher. In: _____. **Becoming a critically reflective teacher**. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

CAMPOS, S.; PESSOA, V. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 183-206.

CARDOSO, A. C. S. **formação inicial de professores de inglês para o uso das tecnologias digitais**: uma pesquisa-ação no contexto do estágio supervisionado. 2015. 235 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

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

CELANI, M. A. A Prefácio. In: TELLES, J. A. **Formação inicial e continuada de professores de línguas**: dimensões e ações na pesquisa e na prática. Campinas: Pontes, 2009. p. 9- 12.

CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem respostas na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (Org.). **Formação de professores na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes, 2010. p. 57-67.

CHAMBERS, A.; BAX, S. Making CALL Work: Towards normalisation. **System**, Linkoping, v. 34, n. 4, p. 465-497, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.system.2006.08.001>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

CHAPELLE, C. The discourse of computer-assisted language learning: toward a context for descriptive research. **TESOL Quarterly**, Washington, v. 24, n. 2, p. 199-225, 1990.

CHEN, C. Why do teachers not practice what they believe regarding technology integration? **The Journal of Educational Research**, Washington, v. 102, n. 1, p. 65-75, 2008.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CONSOLO, D. A. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 43, n. 2, p. 264-286, 2004.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In _____; RIBEIRO, A. E. (Org.) **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 25-40.

COSTA, J. P. N. **O uso de blogs nas aulas de Língua Inglesa como ferramenta de aprendizagem**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2013.

COSTA, W. M. **As tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino da língua inglesa**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2014.

DEWEY, J. O sentido do projeto. In: LEITE, M. M. E. **Trabalho de projeto: leituras comentadas**. Santa Maria da Feira: Afrontamento, 1992. p. 15-18.

DIAS, R. WebQuests: tecnologias, multiletramentos e a formação do professor de inglês para a era do ciberespaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 861-882, 2012.

EGBERT, J.; YANG, Y. F. Mediating the digital divide in call classrooms: promoting effective language tasks in limited technology contexts. **ReCALL**, Cambridge, v. 16, p. 280-291, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1017/S0958344004000321>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

FERNANDES, A. E. P.; BORGES, T. D. A reconstrução identitária dos professores do PECPLI. In: BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (Org.). **Emoções, reflexões e (trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2010. p. 101-123..

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25 p.

GATTI, B. A Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga, v. 1, n. 2, p. 90-102, 2016.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENEZ, T. Permanências e rupturas no ensino de inglês no contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. **Inglês em escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 47-55.

GODOI, K. **Avaliação de material didático digital na formação continuada de professores do ensino fundamental: uma pesquisa baseada em design**. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

GOMES, L. C. **Falar e ouvir pela mediação das tecnologias digitais**: o gênero exposição oral para o aprimoramento dos multiletramentos dos professores de inglês da rede pública na modalidade a distância. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2015.

GÜNTHER, H. **Como elaborar um questionário**. Brasília: UnB, 2003. (Planejamento de Pesquisa nas Ciências Sociais, 1).

HARDOIM, R. L. A.; SILVA, T. L.; CHAVES, I. M. B. Narrativas de formação docente no Prodocência e no Pibid. **Revista@ mbienteeducação**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 78-79, 2017.

HE, B.; PUAKPONG, N.; LIAN, A. Factors Affecting the normalization of CALL in Chinese Senior High Schools. **Computer Assisted Language Learning**, Antwerp, v. 28, n. 3, p. 189-201, 2013.

IZQUIERDO, J. et al. Teachers' use of ICTs in public language education: evidence from second language secondary-school classrooms. **Comunicar**, México, v. 25, n. 50, p. 33-41, 2017.

KELLY, L. G. **25 centuries of language teaching**. Rowleymas: Newbury, 1969.

KESSLER, G. Assessing CALL teacher training: what are wedoingandwhatcould we do better? In: HUBBARD, P.; LÉVY, M. (Ed.). **Teachereducation in CALL**. Amsterdam: J. Benjamins, 2006.

KLEIMAN, A, B. **A formação do professor**: perspectivas da lingüística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações. In: CELANI, A. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 39-58.

LEFFA, V. **O professor de línguas [estrangeiras]**: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001.

LÉVY, M. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p. (Coleção TRANS).

LÉVY, M. **Computer-assisted language learning**. Oxford: Oxford University, 1997.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010. Disponível em: <www.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/resenhas/2010/...3/3-cibercultura-pierre_Lévy.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2017.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Contexto, 2015. p. 113-142.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, G. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, R. X. (Org.). **Metodologia de pesquisa**: guia prático com ênfase em educação ambiental. Lavras: UFLA, 2015.

- MATEUS, E. Educação contemporânea e o desafio da formação continuada. In: GIMENEZ, T. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Editora da UEL, 2002. p. 3-14.
- MAZA, F. T. **Pesquisa em formação de educadores**: o professor inglês e o ensino superior. 1999. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.
- MC PHERSON, M. A.; NUNES, J. M. **Developing innovation in online learning: an action research framework**. London: Routledge Falmer, 2004.
- MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística aplicada**: múltiplos olhares. Campinas: Pontes, 2007. p. 119-139.
- MICCOLI, L. Valorizar a disciplina de Inglês e seu trabalho de professor. In: CUNHA, A. G.; MICCOLI, L. **Faça a diferença**: ensinar língua estrangeira na educação básica. São Paulo: Parábola, 2016. p. 14-36.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**: teoria método e criatividade. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MOITA LOPES, L. P. **Linguística aplicada como espaço de aprendizagem**: redescrições em curso. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.
- MOITA LOPES, L. P. Os novos letramentos digitais como lugares de construção de ativismo político sobre sexualidade e gênero. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 393-441, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000200006>>. Acesso em: 22 jan. 2018.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **Delta**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- MURPHEY, T. **Language hungry**. Cambridge: Cambridge University, 2006.
- PAIVA, V. L. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p. 53- 84.
- PAIVA, V. L. M. O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras**: breve retrospectiva histórica. Belo Horizonte, 2008.

PAIVA, V. L. M. O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica.** Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

PINHEIRO, R. C.; ARAÚJO, J. Letramento hipertextual: por uma análise e redefinição do conceito. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 12, n. 4, p. 811-834, 2012.

REIS, S. C. As fases de pesquisas sobre Computer Assisted Language Learning (CALL) no Brasil: identificação do estado da arte. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, Santa Maria, v. 11, n. 1, p. 15-36, 2012.

RELATÓRIO ANUAL (2011-2014). Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/RELATORIO_GESTAO_COMPLETO_WEB.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2018.

RENNER, B. **Help me to help us: peer coaching como ferramenta para a formação continuada do professor de inglês como língua estrangeira.** 2015. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

RIBAS, F. C. Formação de professores de língua inglesa a distância: atividades de reflexão em fóruns de discussão. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 1037-1054, 2016.

RODRIGUES, D. F. Ensino comunicativo de vocabulário. In: CUNHA, A. G.; MICCOLI, L. **Faça a diferença: ensinar língua estrangeira na educação básica.** São Paulo: Parábola, 2016. p. 80-100.

ROSA, J. G. **Grande sertão: veredas.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013. (Edição Comemorativa).

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 110 p.

SANTOS, A. I. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. L. (Org.). **Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas e políticas públicas.** Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. p. 71-90

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SIQUEIRA, D. S. P.; ANJOS, F. A. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 1, n. 1, p. 127-149, 2012.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

TAYLOR, R. P.; GITSAKI, C. Teaching WELL in a computer less classroom. **Computer Assisted Language Learning**, Antwerp, v. 16, p. 275-294, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1076/call.16.4.275.23412>>. Acesso em: 22 jan. 2018.

TELLES, J. A. Apresentação. In: _____. **Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes, 2009.

TRENTIN, C. I. O ensino comunicativo de línguas estrangeiras e a abordagem natural. **Revista de Letras**, Caxias do Sul, n. 4, 2001.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael. O professor como facilitador virtual: considerações teórico-práticas sobre a produção de materiais para aprendizagem via web ou mediada por computador. In: LEFFA, V J. (Org.). **Produção de materiais de ensino: teoria e prática**. Pelotas: Educat, 2003

VIAN JÚNIOR, J. R. O. Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Org.) **Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios**. Campinas: Pontes, 2013. p. 201-213.

VIEIRA, A. A. S. Integração de webtecnologia em atividade de ensino: do Proinfo integrado à aula de língua inglesa. **Contexturas**, São José do Rio Preto, v. 17, p. 95-112, 2010.

VILELLA, A. M. N. Letramento digital na formação do profissional de Letras. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGUISTICA, 6., 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: ABRALIN, 2009.

WALKER, S. Uma visão geral do ensino de inglês no Brasil. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Org.). **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa a área de inglês no Brasil**. Brasília: Editora UnB, 2003. p. 35-42.

WERNECK, H. Computador para os professores: revolução, medos e alegrias. **Jornal Virtual Profissão Mestre**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 68, 21 maio 2008.

ANEXOS

ANEXO 1 – Parecer do Comitê de Ética.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS

Continuação do Parecer: 2.038.544

Infraestrutura	REQUERIMENTO2.jpg	21/03/2017 16:18:22	ROMAO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	REQUERIMENTO1.jpg	21/03/2017 16:18:10	JANUZIA DE NAZARE SANTOS ROMAO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	REQUERIMENTO.jpg	21/03/2017 16:18:02	JANUZIA DE NAZARE SANTOS ROMAO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle.doc	21/03/2017 16:17:34	JANUZIA DE NAZARE SANTOS ROMAO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetocomite.docx	21/03/2017 16:14:52	JANUZIA DE NAZARE SANTOS ROMAO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

LAVRAS, 28 de Abril de 2017

Assinado por:

Giancarla Aparecida Botelho Santos
(Coordenador)

Endereço: Campus Universitário Cx Postal 3037

Bairro: PRP/COEP

CEP: 37.200-000

UF: MG

Município: LAVRAS

Telefone: (35)3829-5182

E-mail: coep@nintec.ufia.br

ANEXO 2 - Questionário para coleta de dados.



Mestranda – Janúzia de Nazaré Santos Romão

Orientadora – Profa. Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida

Questionário como recurso para coleta de dados

O objetivo principal deste questionário é traçar o panorama de ensino da Língua Inglesa em escolas públicas. Gostaria, portanto que você contasse um pouco sobre o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa em suas aulas e também sobre sua formação acadêmica.

1 - Há quanto tempo você atua como professor (a) de Língua Inglesa?

2 - Quanto à sua formação acadêmica, como sua graduação se caracteriza?

() Licenciatura simples () Licenciatura dupla

2.1- Já frequentou algum curso de aperfeiçoamento relacionado à disciplina que leciona?

() Não.

() Sim, menos de um ano.

() Dois a cinco anos.

() Frequentei até a conclusão do curso.

2.2 - **Caso a resposta acima seja afirmativa.** Que o levou a frequentar um curso de idiomas?

Mais de uma resposta pode ser marcada.

() desejo em falar com mais fluência a língua que leciono;

() devido ao alto nível de proficiência de meus alunos;

() anseio em melhorar minha prática em sala de aula;

() Outros motivos. Quais?_____

2.3 - Até o presente momento, já fez algum curso de formação continuada voltado para o ensino de língua inglesa?

2.4 - Já teve alguma experiência de formação continuada no exterior?

Sim Não

No caso da resposta afirmativa. Onde e por quanto tempo? _____

3 - Quanto ao seu apreço pela educação.

3.1 - Você sempre quis ser professor (a)?

Sim Não

3.2 - Caso a resposta seja negativa. Que o levou a opção pelo magistério?

falta de oportunidade em outras áreas;

comecei a me interessar pelo magistério após ter contato com a sala de aula durante o estágio;

outros _____

4 - Que características pessoais e didáticas pedagógicas você considera fundamental em um professor de Língua Inglesa?

5 - Se tivesse que definir, como definiria sua postura pedagógica a partir do material que você utiliza? (pode marcar mais de uma alternativa).

aulas expositivas, acompanhadas de exercícios mais focados na gramática;

utilizo vídeos de motivação para iniciar algumas aulas e foco mais em vocabulário;

sou muito rígida, para conseguir a disciplina, preciso manter uma certa distância dos alunos;

procuro conhecer melhor meus alunos e, para isso, tento me aproximar mais deles;

trabalho muito com puzzles, diversos games, músicas e estímulo a oralidade;

parte das minhas aulas peço que fiquem em dupla;

peço ajuda daqueles que sobressaem como monitores dos demais.

outro _____.

6 - Quanto ao ensino-aprendizagem de Língua –Inglesa, quais dos artefatos tecnológicos abaixo você julga extremamente necessário para uma aula de Língua Inglesa? Pode marcar mais de um.

() giz () lousa digital () aparelho de som () computador () CDs de áudio para acompanhamento do livro didático () datashow () tecnologias digitais como: celular, tablets, computadores conectados à internet () outros. Quais? _____.

6.1 Com que frequência você faz uso dos artefatos tecnológicos que marcou acima?

Lousa

- () nunca, minha escola não possui nenhum tipo de tecnologia digital;
- () raramente, pois não acho que ajuda;
- () pelo menos uma vez por semana;
- () em todas as aulas.

Aparelho de som

- () nunca, minha escola não possui nenhum tipo de tecnologia digital;
- () raramente, pois não acho que ajuda;
- () pelo menos uma vez por semana;
- () em todas as aulas.

Computador

- () nunca, minha escola não possui nenhum tipo de tecnologia digital;
- () raramente, pois não acho que ajuda;
- () pelo menos uma vez por semana;
- () em todas as aulas.

CDs de áudio para acompanhamento do livro didático

- () nunca, minha escola não possui nenhum tipo de tecnologia digital;
- () raramente, pois não acho que ajuda;
- () pelo menos uma vez por semana;
- () em todas as aulas.

Datashow

- () nunca, minha escola não possui nenhum tipo de tecnologia digital;
- () raramente, pois não acho que ajuda;
- () pelo menos uma vez por semana;
- () em todas as aulas.

Tecnologias digitais como celular, tablets, computadores conectados à internet

- nunca, minha escola não possui nenhum tipo de tecnologia digital;
- raramente, pois não acho que ajuda;
- pelo menos uma vez por semana;
- em todas as aulas.

Outros

- nunca, minha escola não possui nenhum tipo de tecnologia digital;
- raramente, pois não acho que ajuda;
- pelo menos uma vez por semana;
- em todas as aulas.

6.2 - Como você começou a lidar com o computador, para fins educativos, durante o processo de ensino-aprendizagem?

- Fiz curso em uma escola de informática.
- Em minha casa, sozinho (a) ou com a ajuda de alguém.
- Nunca usei.
- OUTROS

6.3 - Sua escola possui sala de informática?

- Sim. Não

6.4 - Caso a resposta seja afirmativa, com que frequência você a utiliza?

- uma vez por semana uma vez por bimestre nunca não sei ao certo

6.5 - Quando tenta utilizar as tecnologias digitais, em sua aula, existe algum empecilho?

- Ausência de pessoas que estão fora da sala, para montar e preparar os equipamentos.
- Limitação do tempo.
- Insegurança para manusear os equipamentos.
- Não há empecilhos.
- Outros motivos. Quais? _____

7 - Diante da oportunidade de um curso de formação continuada voltado para conhecimentos inerentes ao ensino-aprendizagem de Língua-Inglesa, mediado pelas tecnologias digitais, que aspectos você gostaria que fossem abordados? Que poderia auxiliar no seu contexto diário em sala de aula?

8 - De acordo com sua concepção, que pode ser feito para despertar o gosto do aluno pela disciplina?

9 - Faça um pequeno relato de como acontecem suas práticas-didáticas em sala de aula. Dê destaque aos: Procedimentos, Material utilizado, Dificuldades e Estratégias para amenizar essas dificuldades.