



RAFAEL GOMES TENÓRIO

**DELINEAMENTOS DE UM CURSO PARA
PROFESSORES EM FORMAÇÃO SOBRE AS
TDIC COMO FERRAMENTAS PARA O ENSINO
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

LAVRAS – MG

2015

RAFAEL GOMES TENÓRIO

**DELINEAMENTOS DE UM CURSO PARA PROFESSORES EM
FORMAÇÃO SOBRE AS TDIC COMO FERRAMENTAS PARA O
ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

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

Orientadora

Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida

LAVRAS – MG

2014

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

Tenório, Rafael Gomes.

Delineamentos de um Curso Para Professores em Formação
sobre as TDIC como Ferramentas para o Ensino de Língua
Estrangeira / Rafael Gomes Tenório. – Lavras : UFLA, 2015.
137 p. : il.

Dissertação (mestrado profissional)–Universidade Federal
de Lavras, 2014.

Orientador(a): Patrícia Vasconcelos Almeida.
Bibliografia.

1. Formação de professores. 2. Letramento Digital. 3.
TDIC. I. Universidade Federal de Lavras. II. Título.

RAFAEL GOMES TENÓRIO

**DELINEAMENTOS DE UM CURSO PARA PROFESSORES EM
FORMAÇÃO SOBRE AS TDIC COMO FERRAMENTAS PARA O
ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

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

APROVADA em 19 de dezembro de 2014.

Dr. Vanderlei Barbosa UFLA

Dra. Lidiane Teixeira IFSULDEMINAS

Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida
Orientadora

LAVRAS – MG

2014

Primeiramente, à minha mãe Marlene, que com suas singelas e, às vezes, duras palavras, sempre me incentivou e me apoiou em minhas decisões.

Aos meus irmãos, Juliana e Fabiano, pelo carinho e atenção.

Aos meus sobrinhos, Matheus e Júlia, pela existência e amor incondicional.

Dedico

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que em algum momento precisamos da ajuda de alguém em nossa caminhada, e reconhecemos o esforço dado.

Primeiramente, a Deus, pela vida, sabedoria, persistência e por me oportunizar continuar a viver, mesmo com os sustos que deparamos na vida.

À Universidade Federal de Lavras (UFLA) e ao Departamento de Educação (DED) por oportunizar a continuidade dos meus estudos e proporcionar uma educação de qualidade e gratuita.

Aos meus professores que puderam “tirar” a venda dos meus olhos e perceber que a educação é possível. Em especial aos professores Dr. Ronei Ximenes e Dr. Vanderlei Barbosa.

À minha orientadora, Dra. Patrícia Vasconcelos Almeida, pela paciência e compreensão, mesmo quando no período da greve já iniciava sua orientação e sua preocupação em questões da minha saúde. Sei que não fui o orientando desejável, pontual, dedicado, mas toda sua dedicação resultou neste trabalho.

Aos meus amigos do IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes, pela paciência e incentivo nas vezes em que pensei em desistir, e por oferecerem o ombro amigo para minhas lamentações. A vocês Adriana, Fernanda Góes, Keila, Laís, Tânia, Sheila, João Paiva, Rafaella, Mariana, Melissa, Sissi, Ariadne, Paula Inácio, Luís Negri, Fabiana, Flávia Rebello e Áudria.

À minha querida amiga, professora Dra. Lidiane Xavier, que em momento algum hesitou em me ajudar, com palavras de incentivo, acreditando que meu trabalho seria possível, mesmo com minhas limitações. Não há palavras para agradecer o quanto você foi especial nessa etapa da minha vida.

Aos gestores do IFSULDEMINAS – Câmpus Inconfidentes, por oportunizar horários flexíveis, ajuda de custo em eventos acadêmicos e auxílio financeiro durante o período em que realizei minha pós-graduação.

À instituição de ensino onde eu pude concluir a minha pesquisa e também aos alunos de licenciatura em Letras, que não hesitaram em responder ao questionário solicitado. E, em especial, a uma das mais importantes amizades que ganhei nesses dois anos, Rejane Eles, pela parceria, amizade, apoio nas horas de tristeza, compartilhamento mútuo e muita paciência.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo delinear fatores e traçar uma proposta que permita um curso para professores em formação sobre o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como ferramentas úteis para o ensino de Línguas Estrangeiras (LE) em escolas de educação básica brasileira. Primeiramente tendo em vista perceber as concepções acerca das TDIC como ferramentas para o ensino de LE, e propor encaminhamentos para uma formação de professores que aborde questões sobre a utilização das TDIC em suas aulas. Este estudo investigativo levantou, por meio de questionário semiestruturado, dados sobre as questões do uso da tecnologia digital na educação. Para tanto, participaram 50 professores em formação, alunos de uma universidade privada do Sul de Minas. A partir dos dados encontrados nos questionários, foi possível apontar os fatores que levam à necessidade deste curso, a fim de se diminuir as lacunas a respeito do uso das TDIC no ensino de LE. Concluiu-se, que é dever das instituições de cursos superiores em licenciaturas refletir esta temática junto aos alunos, no sentido de formar professores que o cenário atual, globalizado, exige, podendo assim, dar um novo direcionamento para o ensino de LE. Atualmente, as TDIC estão imersas nas relações econômicas e sociais pela rápida comunicação e facilidade de utilização, porém, no campo da educação, essa inserção encontra-se em ascensão, mas cabem estudos a respeito. A prerrogativa de seu uso na educação é encontrada nos documentos oficiais do Ministério da Educação, com ênfase na formação do aluno como cidadão, e sua preparação para enfrentar o mercado de trabalho. Entretanto, percebe-se que nos cursos de licenciatura em Letras, faltam espaços formais, que abordem estudos teóricos e práticos, sobre a inserção das TDIC no contexto escolar. Esta lacuna aponta para situações tais como, professores sem embasamento acerca da utilização pedagógica das ferramentas digitais, falta do letramento digital necessário para a sua utilização, bem como professores que acreditam que a inserção das tecnologias digitais na educação é apenas uma questão de desenvolver um conhecimento técnico de uso da ferramenta, dentre outras. Como aporte teórico utilizou-se de autores como Brasil (1996, 1998, 2000, 2006), Buzato (2001, 2003), Freire (1996), Freitas (2010), Gadotti (1998), Leffa (1996, 2003, 2006), Lévy (1999), Paiva (1998, 2001, 2003, 2005, 2013), Pereira (2009), Valente (1991), Valente e Bustamante (2009) e Xavier (2007).

Palavras-chave: Formação de professores de línguas. Tecnologias Digitais Educacionais. Letramento Digital.

ABSTRACT

The present research had the objective of outline factors and trace a proposal, which would allow a Course for teachers in formation on the use of Information and Communication Digital Technologies (ICDT) as useful tools for teaching foreign languages (FL) in Brazilian basic education schools. First, perceiving the conceptions on ICDT as tools for teaching FL, propose referrals for a teacher formation that approaches issues on the use of ICDT in their classes. This investigative study surveyed, by means of semi-structured questionnaire, data on issues of the use of digital technology in education. For this, 50 teachers in formation, students of a private university of the South of Minas Gerais, Brazil, participated. From the data found in the questionnaires it was possible to point the factors, which led to the need of this course, in order to diminish the gaps regarding the use of ICDT in the teaching of FL. We concluded that it is the responsibility of the higher education institutions with courses in licentiate to reflect on this thematic along with the students, in the sense of forming teachers that the current globalized scenery demands, thus allowing a new direction for teaching FL. Currently, the ICDT are immersed in economic and social relations by fast communication and the ease of use, however, in the field of education, this insertion is in ascension, but studies are still needed. The prerogative of its use in education is found in official documents of the Ministry of Education, with emphasis on the formation of the student as a citizen, and his preparation to face the work market. However, we perceive that, in the licentiate course Letters, there is the lack of formal spaces, which approach theoretical and practical studies on the insertion of ICDT in the school context. This gap points to situations such as teachers with no foundation regarding the pedagogical use of digital tools, as well as teachers that believe that the insertion of digital technologies in education is simply an issue of developing a technical knowledge of use of the tool, among others. As theoretical support we used authors such as Brasil (1996, 1998, 2000, 2006), Buzato (2001, 2003), Freire (1996), Freitas (2010), Gadotti (1998), Leffa (1996, 2003, 2006), Lévy (1999), Paiva (1998, 2001, 2003, 2005, 2013), Pereira (2009), Valente (1991), Valente and Bustamante (2009) and Xavier (2007).

Keywords: Language teacher formation. Educational Digital Technologies. Digital Lettering.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Finalidade de uso da internet	90
Gráfico 2 Finalidades de uso dos aplicativos computacionais.....	92

LISTA E ABREVIATURAS

ABRAPUI	Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês
ALAB	Associação de Linguística Aplicada no Brasil
ASTP	<i>Army Specialized Training Program</i>
CNE	Conselho Nacional de Educação
LBD	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PUC – SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TESOL	<i>Teachers of English to Speakers of Other Languages</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO	21
2.1	Questões relevantes ao Ensino de Língua Estrangeira	21
2.2	Métodos de Ensino de LE	33
2.2.1	Método Gramática – Tradução	34
2.2.2	Método Direto	36
2.2.3	Método Audiolingual ou Situacional	37
2.2.4	Método Comunicativo	41
2.3	A Formação do Professor de LE	46
2.4	As tecnologias digitais da informação e comunicação e mudanças de concepções de professores	56
2.5	O Letramento Digital na Formação de Professores	71
3	METODOLOGIA	82
3.1	O Trabalho Investigativo	82
3.2	Cenário do Trabalho Investigativo	85
3.3	Os participantes do trabalho investigativo	86
3.4	Instrumentos da geração de dados	86
4	ANÁLISE DOS DADOS	88
5	DELINEAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE CURSO	109
5.1	Plano de curso	110
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
	REFERÊNCIAS	119
	APÊNDICE	130
	ANEXO	135

1 INTRODUÇÃO

Quando se menciona os fenômenos da globalização, aqui entendidos como teia inseparável da circulação de informações, e a diminuição dos espaços geográficos, facilmente se faz a assimilação com os avanços tecnológicos por ela trazidos ao longo da história. A sociedade, hoje denominada como sociedade da informação, está imersa num contexto digital, através de seus computadores pessoais, celulares com múltiplas funções denominados *smartphones*¹ e assim, a comunicação pode ser realizada onde quer que a pessoa esteja. Com essas transformações, mudanças sociais são necessárias, para atender esta realidade emergente.

No contexto educacional, a interação mediada pelas tecnologias digitais, passa a ser uma característica em ascensão, portanto, faz-se necessário entender o funcionamento e a influência das ferramentas digitais, que começam a ser utilizadas com frequência na educação. Assim, surge a necessidade de se pensar alternativas para trabalhar com as atuais ferramentas tecnológicas, especificamente o computador, conectado à internet e outros recursos, no ambiente escolar.

Em linhas gerais, a prerrogativa em utilizar as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), no ambiente escolar, não somente nos cursos de educação básica, mas também nos cursos de formação de professores, foi estabelecida a partir da promulgação da Resolução do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002), que versa sobre a necessidade de se formar professores aptos para o uso das TDIC, em todas as esferas educacionais.

Sendo assim, a legalização destas orientações se fez necessária, pois vem ao encontro da premissa de que é importante desenvolver o conhecimento e

¹ *Smartphone* é um telefone celular, significa “telefone inteligente”, é um termo de origem inglesa. É um celular com tecnologias avançadas, o que inclui programas executados um sistema operacional, equivalente aos computadores.

o preparo do professor no que diz respeito ao uso das TDIC na educação, uma vez que elas estão presentes nas relações sociais de quase toda a população, e sua inserção na educação, pode vir a ser uma ferramenta extremamente útil.

Para nortear e dar suporte aos trabalhos do professor, especificamente de Língua Estrangeira (LE) na área da Linguística Aplicada, escopo deste trabalho, foram criados os Parâmetros e Orientações Curriculares sustentados por anos de estudo por linguistas e especialistas na área, na busca de conceber o que se pretende potencializar e desenvolver no aluno, durante a sua permanência na educação básica. Segundo os documentos, pretende-se que o ensino da LE possa potencializar nos alunos, o uso da língua para a habilidade comunicativa, em um contexto vivo de utilização, capaz de usar a LE em situações diferentes, construindo assim a formação cidadã do aluno.

Outra preocupação apontada nos documentos, diz respeito, em especial, aos objetivos do ensino médio, que foi elaborado e direcionado ao desenvolvimento do aluno para o mundo do trabalho. Pois, hoje, com o desenvolvimento econômico oportunizado pelas diminuições geográficas, o inglês é a língua das transações comerciais, e já não é visto como um diferencial e sim como uma exigência para o indivíduo que deseja ingressar no mercado de trabalho.

Pode-se assim, inferir, que a responsabilidade do professor de LE aumenta, quando se pensa nos objetivos propostos pelos documentos em relação à formação do cidadão e sua preparação para as relações de trabalho. Conforme advertem os documentos oficiais, os professores não podem ficar alheios à sua época, e precisam se atualizar e trabalhar com as TDIC nas aulas de LE, para que se possa potencializar a execução das atividades, e promover no contexto educacional, o desenvolvimento linguístico e social necessário para seus alunos.

Autores como Leffa (2006), Lévy (1999), Moraes (2002), Paiva (2003, 2005, 2007, 2013), Pereira (2009), Silva (2008) e Valente (2009) desenvolveram

estudos que apontam pontos positivos e favoráveis à utilização das TDIC no contexto escolar. Segundo estes, a integração de ferramentas digitais no cotidiano escolar é válida, se utilizada pelo professor a partir de um objetivo determinado. Portanto, tem-se a necessidade de se repensar o processo de formação de um professor, a fim de estimulá-lo a desenvolver a capacidade de refletir, em um processo de ensino-aprendizagem não desvinculado dos seus conhecimentos teóricos, nem das suas necessidades práticas, mas incluindo a utilização das TDIC.

Os autores discutem a necessidade de se observar que mudanças nas práticas pedagógicas, bem como o domínio de novas situações e ferramentas de ensino, precisam ser adaptadas a cada contexto educacional. É preciso ter a consciência de que cada ambiente de ensino tem suas particularidades, o que faz o profissional em formação e em atuação, suscetível a atender a necessidade dos alunos, em relação a um ensino em que se propõe a trabalhar com as TDIC.

Paiva (2003) alerta que as tecnologias digitais, de uma forma geral, fazem parte da vida da escola e têm sido usadas como ferramentas para o desenvolvimento de atividades do professor. As tecnologias mencionadas pela autora vão do giz, que para a época pode ter causado certo estranhamento, mas hoje é um recurso considerado normal, passando pela lousa, livro didático, códex, rádio, televisão, retroprojeto, até chegar às ferramentas que hoje são utilizadas, tais como projetor multimídia, lousa virtual, computador e internet. Acredita-se, no entanto, que essas ferramentas podem ser inseridas no contexto educacional de uma maneira que cheguem ao estado de normalização, como o giz é hoje utilizado.

No entanto, para que esse estado de normalização, ou seja, a tecnologia integrada nas atividades escolares de um modo normal, conforme definido por Bax (2003), seja positivamente compreendido pelos sujeitos que constituem a educação, e que as TDIC possam ser enxergadas como ferramentas úteis no

contexto escolar, sua utilização deve ser teoricamente discutida e criticamente refletida nos espaços de formação inicial do professor. Esta discussão promoveu possibilidades de utilização das TDIC, e apontou aspectos positivos para a condução de um processo de ensino de LE, que atenda aos desejos do aluno e aos objetivos propostos pelo professor.

Conforme Freitas (2010), é importante mencionar que cabe ao professor não somente conhecer as TDIC, mas também saber manuseá-las de uma maneira crítica e reflexiva, visando à finalidade pedagógica. Pode-se dizer então, que o professor deve desenvolver um conhecimento de TDIC que ultrapasse os conhecimentos técnicos de informática, visando sua integração com os conhecimentos pedagógicos e sua utilização, além de desenvolver algumas concepções sobre o papel do professor ao fazer uso destas.

Desta forma, o que se esperou neste trabalho investigativo, não foi apontar de maneira pragmática, que a tecnologia digital veio para a educação, como salvação de todos os problemas de ordem estrutural do processo de ensino-aprendizagem de LE, pelo fascínio que promove nos alunos, e sim, que é necessário se ter em mente, que para que o professor possa decidir se vai fazer uso ou não das TDIC, precisa conhecê-las teoricamente e de ordem prática e então, fazer o seu julgamento sobre a possível utilização.

Valente (2009) aponta que os cursos de formação dos professores, perpassam apenas pela iniciação destes profissionais nos conceitos teóricos de uso das TDIC. Os cursos vêm se preocupando com a necessidade de se formar profissionais que conheçam a utilização das TDIC na educação, mas só no campo teórico, isto é, destacando apenas a importância do processo de introdução destes futuros profissionais, na concepção da informática na educação. Para o autor, essa atitude pedagógica de formação, acaba por deixar de lado a discussão e o efetivo exercício pedagógico de aspectos relacionados às

mudanças didático-pedagógicas necessárias, com a introdução das ferramentas tecnológicas na educação.

E por fim, o autor conclui que o esperado durante o espaço destinado à formação deste docente, para discutir acerca das tecnologias digitais em processos de ensino-aprendizagem, é que ele desenvolva a capacidade de recontextualizar o seu aprendizado e as experiências vividas durante o seu processo de formação para a realidade da sua sala de aula, compatibilizando as necessidades dos seus alunos e os objetivos que se dispõe a atingir.

De acordo com Valente (2009) com o conhecimento de TDIC, além das meras técnicas de informática e conteúdo técnico sobre determinada tecnologia digital disponível para o ensino de LE, ocorreu no campo da pesquisa a indagação sobre quais conhecimentos um professor em formação deveria desenvolver, para que se possa integrar favoravelmente as TDIC em seu processo de ensino.

Esta indagação foi a motivação que levou o pesquisador a focar seus estudos em relação às tecnologias digitais educacionais no campo da formação inicial de professores de língua inglesa. Há cinco anos, o pesquisador atua como professor de língua inglesa em cursos particulares e alguns cursos de iniciativa própria, e ao pesquisar melhorias no ensino de línguas, há sempre um incentivo em tentar articular a tecnologia digital educacional hoje disponível, revertendo em ações para o ensino. Entende-se, que para se trabalhar bem a língua, é preciso desenvolver as quatro habilidades comunicativas, ouvir, falar, ler e escrever.

Com as TDIC disponíveis e a permanência do cidadão na sociedade da informação, é preciso promover esta consciência nos professores em formação sobre a temática. Como durante o momento de formação do pesquisador, não se perpassou a temática proposta nesta pesquisa, a curiosidade partiu, de querer verificar como hoje se encontra a formação dos professores do curso de Letras,

no que se refere ao uso das tecnologias digitais educacionais, e os pressupostos teóricos para a sua inserção e utilização. Por esta razão, a presente pesquisa foi conduzida no mesmo cenário de formação do pesquisador.

Prosseguir a observação sobre a concepção do professor em relação às tecnologias digitais é assumir uma postura crítica e reflexiva em suas relações pedagógicas, verificando quais fatores seriam favoráveis a sua utilização e o que potencializaria o resultado de aquisição do conteúdo, ao qual o aluno seria exposto.

Portanto, entende-se que durante o curso de formação de professor, existe uma tendência de desenvolver neste futuro profissional, apenas um conhecimento técnico da informática, o que na literatura versa sobre a alfabetização digital². Como se pretende na formação do docente fazer com que o futuro professor desenvolva conhecimentos pedagógicos, integrados ao conhecimento técnico, entende-se que o professor precisa desenvolver mais do que a alfabetização digital, e buscar um nível de letramento digital³ satisfatório, para que possa utilizar das práticas de letramentos digitais necessárias, selecionando o material, o recurso digital e uma forma propícia para conviver na sociedade da informação que o auxilie na sua forma de ensinar LE.

Para iniciar a execução na prática, o professor precisa ter consigo sustentação teórica. A relação teoria e prática precisa ser entendida nesta concepção, como unidade, e não numa visão dicotômica, pois, entende-se que fazendo a desvinculação, a prática volta a ser apenas uma utilização do recurso digital, não possuindo uma sustentação pedagógica que reforce a utilização da

² Alfabetização digital denomina-se apenas aos conhecimentos técnicos desenvolvidos no aprendiz a respeito de alguma tecnologia em questão. O presente trabalho pretende fazer uma diferenciação entre o significado de alfabetização e letramento (SOARES, 2004).

³ Letramento digital pode ser entendido como um conhecimento desenvolvido para além da competência técnica de uma determinada tecnologia; é saber integrar as tecnologias nas várias práticas sociais, que envolvem também a leitura e a escrita nas relações sociais da pessoa no desenvolvimento comunicativo.

TDIC. Mas, possuir um nível de letramento satisfatório, também não é a única atitude que o professor precisa adotar para sua formação docente. O futuro profissional tem que desenvolver durante o seu processo de formação, uma posição crítica de utilização das TDIC.

Entendendo que para apropriar-se criticamente da TDIC e aprender a fazer o uso consciente desta no ensino de LE, é preciso estabelecer uma discussão sobre o assunto, nos espaços formais, oportunizados nos cursos de licenciatura, que formam os futuros professores de Letras.

Desta forma, na busca de conhecer como esses espaços formais estão sendo construídos e quais as concepções dos alunos em relação às TDIC, este trabalho utilizou-se de alguns questionamentos que nortearão a sua condução:

- a) Qual e como é o contato desses professores com o computador e a internet em suas relações pessoais e sociais;
- b) Se é oportunizado algum espaço de discussão sobre o uso da TDIC no ensino de línguas na universidade a ser pesquisada;
- c) E como os futuros professores compreendem as TDIC e sua utilização para o ensino de LE.

Portanto, teve-se como objetivo geral, analisar o descompasso entre as concepções e usos das TDIC pelos professores em formação de um curso de Letras, e o que se espera de um processo de formação de professor crítico para o uso das TDIC visto nas literaturas.

A partir da obtenção dos dados e sua posterior análise, objetivou-se ainda, como produto final, o delineamento de um curso, visando criar condições para que os professores em formação de uma universidade privada do Sul de Minas Gerais possam refletir e posicionar-se criticamente sobre as teorias e práticas de ensino de LE, mediado pelas tecnologias digitais.

Como objetivos específicos, buscou-se:

- a) Revisar a literatura quanto à utilização das TDIC no processo de ensino-aprendizagem de LE, e concepções sobre a formação do professor, além de analisar os documentos oficiais;
- b) Verificar se há vivência teórica e prática dos professores em formação em Letras, sobre a utilização das TDIC para o ensino de LE;
- c) Verificar quais são as práticas de letramento digitais já potencializadas pelos professores em formação;
- d) Fazer um levantamento das deficiências e das limitações apontadas pelos futuros professores, as quais irão nortear a elaboração do Projeto de Curso.

A fim de alcançar estes objetivos, o trabalho teve como base, as questões teóricas ligadas ao contexto geral de ensino de LE, bem como ao processo de formação de professores de Letras, destacando a evolução do ensino de línguas ao longo da história, até a sua obrigatoriedade nos currículos na educação básica (ensino fundamental e médio).

Também se discutiu o que se espera do professor ao trabalhar a LE, e quais os possíveis métodos existentes a serem trabalhados, no sentido de oportunizar aos alunos, a capacidade de desenvolver a habilidade comunicativa da LE ao concluírem o ensino médio, temas que também são abordados no processo de formação de professor.

Por fim, foram levantados aspectos da relação das TDIC como ferramentas úteis necessárias para o ensino de LE, uma vez que elas existem no campo educacional, bem como se fará uma reflexão inerente à necessidade de sua utilização, integrando-as ao processo formativo do professor.

Acreditou-se, que investigando o grau de conhecimento dos professores em formação do curso de Letras de uma universidade em relação às TDIC e ao processo de letramento digital, ter-se-ia subsídios para se delinear o curso proposto, que será elaborado com a intenção de minimizar as lacunas do processo de formação em relação à utilização das TDIC na educação.

É importante ressaltar, que o presente trabalho não teve como escopo a aplicação deste curso, e sim a sua proposição em linhas gerais, apresentando sugestões de aplicabilidade da tecnologia digital no processo de ensino, sem a intenção de impor modelos.

Para tanto, esta dissertação foi elaborada em capítulos, a saber: O capítulo 2 – fundamentação teórica – apresenta a revisão de literatura, que abordará questões relevantes ao ensino de LE, discutindo-se o contexto do professor de línguas no Brasil e seus métodos, elucidando os aspectos relevantes sobre o uso das TDIC no processo educativo. Além disso, foi relatado o processo de formação do professor de LE, com seus pressupostos teóricos e práticos, e sua formação para o uso das TDIC. Já no capítulo 3 – metodologia – relatou-se o tipo de pesquisa na qual se enquadra o referido estudo, os instrumentos utilizados para geração dos dados, o contexto de pesquisa, os sujeitos envolvidos e os procedimentos para análise dos dados. O capítulo 4 – análise dos dados – é composto pela análise dos dados gerados nos questionários semiestruturados, respondidos pelos sujeitos da pesquisa, atendendo a demanda dos objetivos específicos desta investigação, à luz das teorias apresentadas na fundamentação teórica, obtendo-se subsídios para os delineamentos que incorporarão a proposta do curso, que será apresentada no capítulo 5.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo, serão apresentadas a revisão de literatura e a análise dos documentos oficiais, que abordarão questões relevantes ao ensino de línguas (LE), discutindo sobre o contexto do professor de línguas no Brasil, e seus métodos, elucidando os aspectos relevantes sobre o uso das TDIC no processo educativo. Além disto, será abordado como se dá o processo de formação do professor de LE, com seus pressupostos teóricos e práticos, bem como o uso das TDIC.

2.1 Questões relevantes ao Ensino de Língua Estrangeira

Antes de iniciar as discussões e percepções acerca do ensino de LE, aliadas à proposição do seu ensino com as TDIC hoje disponíveis, para o uso dos professores em suas ações pedagógicas, faz-se necessário tecer algumas considerações. Dentre elas, o conceito de língua e o ensino de LE como prerrogativas a levar-se em consideração, necessitando entendê-las, e verificando como vêm sendo compreendidas atualmente.

As definições serão pautadas em documentos oficiais, de como esse conceito era enxergado ao longo da história e quais foram os fatores que causaram essas transformações. Acredita-se que essas percepções são válidas, pois perpassam o processo de formação de professor em LE durante o período que passou na universidade, e são fios condutores para tornarem o ensino de LE mais voltado às intenções reais.

Para tanto, recorreu-se a teóricos tais como Guimarães (2004), Leffa (2000), Maia e Mendes (2009), Nogueira (2007) e Paiva (1998, 2003), que abordam a temática, e também aos documentos oficiais que versam sobre o que

se espera do professor de LE nas instituições formais de ensino, tanto públicas como privadas.

De acordo com os documentos históricos, por volta de 1809, durante o período da Regência no Brasil, o príncipe de Portugal mandou criar uma escola de Língua Francesa e outra de Língua Inglesa nas instituições públicas primárias e secundárias, pois havia a necessidade de se criar condições para um ensino das línguas, pautado nas demandas a serem atendidas para o desenvolvimento econômico do país, devido às relações comerciais com a Inglaterra (NOGUEIRA, 2007). O modelo de ensino utilizado na época focava-se no estudo da gramática e na prática da tradução de textos clássicos. Nesta época, os professores trazidos para ministrar a disciplina de Língua Inglesa, eram originários de países onde se falava a língua pátria/alvo. O modelo ideal de professor da época deveria possuir as quatro habilidades comunicativas necessárias, ouvir, falar, ler e escrever, porém, não possuíam um conhecimento específico de prática pedagógica, que proporcionassem uma sustentação didática para suas aulas.

Somente a partir do ano de 1930, a situação da falta de conhecimento pedagógico para o ensino de LE do professor começa a mudar. Isto se deu, devido às pressões de professores de algumas redes particulares de ensino da época, que solicitaram que a profissão fosse devidamente reconhecida. Assim sendo, após essa reivindicação da classe, surgem as primeiras faculdades de Filosofia, Ciência e Letras, com o objetivo de graduar e licenciar, em nível superior, professores para exercer a função da docência nos cursos secundários. Com esse pensamento de criação de instituições, começam a ser regulamentadas, as primeiras faculdades com ensino superior, com a formação do profissional verdadeiramente habilitado para atuar no contexto educacional.

De acordo com Libâneo (2001), a estrutura das instituições de ensino possuía uma proposta única de currículo, com três anos para a formação do

bacharel. Com mais um ano de Didática, o aluno obtinha também o título de Licenciatura, como no curso de Letras por exemplo.

Ainda de acordo com o autor, com o modelo estabelecido conhecido como 3+1, o que significava que os três primeiros anos seriam de formação para o bacharelado, mais um ano para os conhecimentos didáticos, é possível perceber nessa divisão estabelecida, a presença de uma dicotomia entre conteúdos específicos e da formação pedagógica em conteúdos didáticos. Observa-se, entretanto, que embora o modelo dicotômico tenha sido proposto na década de 30, ainda existe essa diferença entre licenciatura e bacharelado nas instituições de formação de professores na atualidade.

Segundo Maia e Mendes (2009), com a concepção ora apresentada é possível que seja feita uma desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática de escolas de formação de professores, por não enxergar o conteúdo específico e pedagógico como uma unidade. Questão esta, que pode vir a gerar discussões e futuras alterações nos currículos dos cursos de formação.

Gradativamente, espaços oportunizados para a formação de professores em LE, vão se expandindo. Segundo Magalhães (2008), cria-se em 1970 a Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês (ABRAPUI) com a promoção de seminários, encontros e cursos para professores de LE, com a realização de eventos nacionais e internacionais. Criou-se também, o primeiro programa de Mestrado em Linguística Aplicada ao ensino de línguas, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Em 1986, foi consolidada no Brasil a *Teachers of English to speakers of other languages* (TESOL⁴).

⁴ O TESOL Brasil é uma das maiores associações de professores de inglês como língua estrangeira no território nacional. Tem como objetivo conduzir pesquisas no campo do ensino de língua inglesa, fortalecer o trabalho dos professores com a manutenção de convênios de outros países com o mesmo propósito, como Estados Unidos, Inglaterra e, por fim, oferecer eventos no Brasil (TESOL BRASIL, 2014).

Percebe-se assim, que os poucos espaços para as discussões teóricas e práticas sobre a formação de professores em LE são expandidos, encontros são realizados para oferecer oportunidades de trocas de informações, bem como, para disponibilizar espaços onde se podiam divulgar relatos de experiências profissionais, entre professores em regiões distintas, e até com profissionais de outros países.

Porém, toda mudança, para ser efetivada, necessita de um amadurecimento, de um processo embasado na necessidade de reflexões e críticas, promovendo a transformação esperada. No quesito políticas educacionais, esse momento ainda merecia alguma atenção em relação à promoção do ensino de LE nas instituições de ensino no cenário brasileiro. De acordo com Paiva (2003), em seus estudos sobre as políticas educacionais de ensino de LE no Brasil, observa-se que ainda em 1971, na versão da época da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, doravante LDB, lei nº 5.692 (BRASIL, 1996), não se previa a disciplina de Língua Inglesa como conteúdo obrigatório no currículo escolar, o seu ensino era somente recomendado, ou seja, optativo, cabendo aos Conselhos Estaduais decidirem sobre o ensino de línguas. O que se observa diante do contexto histórico apresentado, é que embora tenham sido criados novos espaços para a proposição de discussões, entre professores e outros gestores educacionais, as políticas educacionais não enxergavam a necessidade e obrigatoriedade da disciplina nos conteúdos da educação básica e no ensino médio, permanecendo o caráter de importância da disciplina em segundo plano.

Já na década de 90, ainda embasado nos estudos de Paiva (2003), a ALAB (Associação de Linguística Aplicada no Brasil) promove o encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas, e ao final do encontro, foi elaborada uma carta que propunha um plano, de caráter emergencial, para o ensino de línguas no país. Entre as reivindicações apresentadas no documento, destaca-se a

de que todo brasileiro é cidadão, e como cidadão vivendo num mundo globalizado e poliglota da época, demanda a inclusão da aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Para esta aprendizagem ter efeito, deveria ser criado um plano emergencial que garantisse ao aluno, o acesso ao estudo da LE, através de um ensino eficiente, para a sua formação integral.

Partindo do caráter emergencial e com severas críticas apresentadas pela carta elaborada pelos participantes do encontro de Política de Ensino de Línguas, ainda na década de 90, segundo Guimarães (2004) e Paiva (2003), a LDB sofre uma alteração considerável. Em 1996, uma nova redação da LDB, lei nº. 9.394, define a obrigatoriedade⁵ do ensino de LE moderna, a ser o idioma escolhido pela comunidade escolar, a partir da 5ª série do ensino fundamental, hoje 6º ano da educação básica. Conforme o disposto na legislação em questão “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996). Já para o ensino médio, a lei prescreve a inclusão de uma língua estrangeira moderna como obrigatória, escolhida também pela comunidade escolar, e uma segunda língua, já em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição.

De acordo com Guimarães (2004), com a criação da LDB de 1996, a questão em torno da dicotomia entre teoria e prática para os cursos de formação de professor, é um desafio a ser superado na esfera escolar, pois a LDB em sua redação prevê que nos cursos de formação de professores se oportunize “construir cursos com identidade própria, procurando superar as clássicas dicotomias teóricas e práticas, e licenciatura e bacharelado, inspirado na abordagem de competência”. Nesta dicotomia, estabelecendo relações

⁵ Grifo nosso

hierárquicas, a teoria caberia aos teóricos, apenas elaborar e planejar, e aos práticos executar, fazer e agir, sem questionar, seguindo uma linha teórica.

Ao transpor essa relação refletida na atuação do professor, sua prática em sala de aula ficará condicionada a uma teoria, que só surtirá efeito, quando seguir a risca o modelo proposto. Neste sentido, não caberá ao professor refletir sobre sua prática, uma vez que não cabe a ele pensar ou indagar sobre aspectos teóricos, apenas aspectos operacionais. Verifica-se aqui, uma relação de poder da teoria sobre a prática. Uma melhor abordagem a respeito da relação dicotômica será abordada no capítulo destinado exclusivamente à formação de professores.

Sobre as demais mudanças ocorridas pela LDB, observa-se que na legislação não está previsto o ensino da Língua Inglesa, especificamente no currículo, porém, é a língua predominante na maioria das escolas. Entre os motivos da sua escolha, destaca-se o fato do multiculturalismo, por ser a língua oficial ou semioficial de mais de 60 países do mundo, o que a torna a segunda língua mais falada mundialmente. Também, é o idioma das transações econômicas, políticas e mercadológicas. Com o fenômeno da Globalização, para estar e pertencer ao mundo das transações comerciais, o indivíduo precisa ter o domínio comunicativo da Língua Inglesa.

Globalização, no contexto desta pesquisa, é entendida como transformações ocorridas no âmbito econômico, político e social, nos quais se intensificou as relações sociais, criando uma rede comunicacional, conhecido como teia de circulação da informação, que facilita o acesso à informação em meios de comunicação, pois espaços geográficos estão ficando cada vez menos distantes.

Entende-se, portanto, que a Globalização é uma consequência das políticas do sistema capitalista existentes no mundo, em que o poder ainda se concentra nas mãos de uma minoria, e permanece um controle entre as classes

sociais. Porém, o que esse trabalho ressaltou, é que com a Globalização, a sociedade ficou conhecida como sociedade da informação e do conhecimento. Assim, as informações hoje disponíveis podem ser livres, com acesso a todas as camadas sociais, tanto nacionais quanto mundiais. Contudo, com toda essa gama de informações que nos chega, precisa-se ter a criticidade de filtrar, e não aceitá-las de imediato. Um melhor entendimento a respeito desta concepção será retratado na formação de professores para o uso das TDIC.

Com a promulgação da LDB, surgiram posteriormente, orientações voltadas para o trabalho do ensino de LE no âmbito escolar, seus objetivos e formas de promoção do seu ensino para os alunos da educação básica e do ensino médio. Em 1998, publica-se então, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998), para o terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental de LE. Em sua estrutura de orientações, versa que a aprendizagem de uma LE, deve garantir ao aluno o seu engajamento no discurso, e a capacidade de envolver outros neste. Sendo assim, atividades pedagógicas com esta finalidade em sala de aula são necessárias, para a construção de um aluno como ser discursivo, e que sua forma de agir no mundo, seja por meio das habilidades comunicativas.

O que se espera na promoção da LE nas escolas, desde o ensino fundamental, é o trabalho efetivo das habilidades comunicativas do ensino, não mais, na antiga concepção de modelos isolados, com repetições e regras gramaticais, e sim, situar o aluno, em seu processo de aprendizagem, utilizar-se da linguagem em contextos discursivos. Dentre as quatro habilidades comunicativas, ouvir, falar, ler e escrever, o documento orienta o ensino pautado na prática da leitura. Um dos motivos que favorecem a questão, é que com o barateamento do material didático, advindo das tecnologias digitais da informação de comunicação, mais práticas pedagógicas podem ser voltadas para essa finalidade.

Sendo assim, a aprendizagem em contextos discursivos, objetiva ao aprendiz um conhecimento nos usos que as pessoas fazem para agir na sociedade. Nesse agir na sociedade, tem-se o princípio do uso da teoria voltada para a linguagem, seja ela verbal ou visual, mas com uma necessidade de conhecimentos necessários para se fazer este uso. Para tanto, o uso desta linguagem, está estabelecida por uma natureza sociointeracional, pois quem a utiliza considera a quem se dirige ou quem produziu um enunciado. Em suma, todo significado é dialógico, isto é, construído pelos participantes do discurso, portanto, todo encontro interacional é marcado pelo mundo social que o envolve, seja pela instituição, pela cultura ou pela história. Assim, as interações não ocorrem sem uma relação social, elas envolvem uma interação tanto escrita, quanto oral, em que as pessoas fazem uso num determinado momento e espaço, e nunca isoladas.

Para que essa relação de construção de conhecimento de natureza sociointeracional seja possível, é necessário, dentre outros conhecimentos, que o aprendiz tenha conhecimento de mundo, que é o conhecimento convencional que as pessoas têm sobre as coisas do mundo. “Para o aluno de LE, a ausência desse conhecimento de mundo pode apresentar grande dificuldade no engajamento discursivo” (BRASIL, 1998). Um exemplo de ausência, é o aluno ter dificuldade de falar sobre um assunto que desconhece, seja pela falta de leitura ou de significados culturais, que podem estar distantes do aluno. Um exemplo simples a ser elucidado sobre a distância cultural é a falta de conhecimento que o aluno pode ter sobre a descrição de uma refeição nos moldes franceses ou o funcionamento do metrô de Paris (BRASIL, 1998).

Como já mencionado, entende-se ser orientações necessárias para a aprendizagem do aluno. Caso a escola não deseje trabalhar com a habilidade comunicativa da leitura, pode mudar o seu objetivo, justificando socialmente, e inserindo, por exemplo, a compreensão da habilidade oral ou escrita. Essas

concepções variam de acordo com as condições da escola, sem perder o foco no discurso. Já em 2000, seguindo o caráter de direcionamento para o ensino de LE é apresentado pelo MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio(PCNEM) com ações a serem desenvolvidas no Ensino Médio, etapa consecutiva ao ensino fundamental. Entende-se então, que o aluno ao passar pelos os três anos de estudo nessa etapa de ensino, terá condições para sua inserção no mundo do trabalho. Ou seja, de acordo com o PCN do ensino médio, este tem entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho.

Ao integrar o ensino-aprendizagem na finalidade de preparação para o mundo do trabalho, vem a necessidade de aprender o inglês, e esta língua é indiscutivelmente voltada para as relações do trabalho, o que conseqüentemente, torna importante incorporar as necessidades aos currículos dos alunos para que estes, ao ingressarem no mercado de trabalho, tenham acesso a conhecimentos exigidos para a realidade trabalhista. Percebe-se, entretanto, que devido ao forte desenvolvimento econômico, oportunizado pelas relações globalizadas, o inglês para o indivíduo que deseja ingressar no mundo do trabalho, já não é visto como um diferencial e sim uma exigência mercadológica. “Saber mais de um idioma no mundo globalizado atual é pré-requisito para construir uma carreira profissional de sucesso” (CASTALDELLI, 2012). O autor ainda alerta, que a maioria do material disponível na internet e dos programas de computadores é constituída em inglês, como também os artigos científicos produzidos.

Para que se trabalhe a LE em uma concepção de preparação do aluno, levando-o a condições de comunicar-se nas necessidades que podem ser geradas pelas relações de trabalho, o PCNEM não deseja que se trabalhem apenas os aspectos gramaticais, uma vez que não são as únicas habilidades presentes ao longo do ensino-aprendizagem de línguas. “Para poder comunicar-se numa língua qualquer, não basta, unicamente, ser capaz de compreender e de produzir enunciados gramaticamente corretos. É necessário combinar esses enunciados

num contexto específico que se produza a comunicação” (BRASIL, 2000).

Sendo assim, retoma-se a ideia de se trabalhar um ensino de LE em uma estrutura sociointeracionista, levando em conta o contexto social encontrado, para poder praticar a comunicação em LE. Assim, o aluno precisa ser capaz de compor, além de frases corretas, um conhecimento de como essas frases serão adequadas a um determinado contexto.

Encontra-se nas linhas do PCNEM, uma preocupação em relação à exclusão da escola em uma postura tradicional. Prevê o documento, que não se pode mais colocar a escola na situação de exclusão, em vez de colocá-la como elemento central da sociedade, e não mais uma escola que pretende a formação de imposição de modelos, práticas de memorização, conhecimento fragmentado, ignorando os instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação. E ao manter essa postura tradicional e distanciada das mudanças sociais, a escola como instituição pública acabará por ser marginalizada.

Preocupado com a concepção de exclusão do sistema educacional, permanecendo as práticas educacionais e currículos voltados a uma prática de moldes tradicionais de ensino em LE, o MEC, publicou um documento denominado Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM) (BRASIL, 2006). O que é uma continuação das preocupações suscitadas no PCNEM, porém, em uma concepção mais esclarecedora, com o objetivo de retomar as discussões sobre a função educacional da LE hoje, a função de cidadania do aluno, discutir como se dá a prática de ensino de LE, e introduzir as teorias sobre a linguagem e as tecnologias digitais, que neste caso, são entendidas como letramentos, multiletramentos, multimodalidade e hipertexto, e propor sugestões de práticas de ensino por meio destas.

Na concepção do documento, o ensino de LE tem uma percepção heterogênea da linguagem, entendendo-a presente e de diferentes formas em contextos sociais variados. Portanto, pretende-se trabalhar com este caráter

múltiplo da linguagem no contexto escolar, em uma postura crítica do aluno, a partir de práticas de leitura, escrita e de comunicação. Esta última, segundo estudos realizados, é a habilidade mais procurada para os alunos, quando perguntados sobre habilidades que pretendem adquirir em uma LE.

Ao trabalhar o conceito heterogêneo da linguagem, o documento prevê conhecimentos sobre letramentos necessários para o uso da linguagem em determinado meio de promoção, também denominado “comunidade de prática”. Expandindo essas comunidades de prática, ou seja, o meio que se está desenvolvendo a linguagem em questão, proporcionando as práticas para o ensino de LE, a partir da Globalização e, conseqüentemente, das mudanças sociais ocorridas. As TDIC, entendidas por computadores e internet, são um excelente meio de proporcionar as práticas em LE. Sobre as TDIC, um melhor esclarecimento foi desenvolvido mais adiante, quando se iniciar a discussão sobre as tecnologias digitais para o ensino de LE.

A partir da leitura dos três importantes documentos oficiais produzidos pelo MEC, que conduzem orientações acerca das expectativas do ensino de LE no contexto das escolas brasileiras, fica transparente, que o propósito de se trabalhar os conteúdos de LE apontam em dois objetivos: o primeiro é a formação do cidadão, entendido como capaz de ter uma participação na sociedade, levando o aluno a refletir sobre o seu papel e posição por ele ocupada, levando-o a enxergar as possibilidades e os meios que proporcionam a sua transformação (ROCHA, 2012), como preconizado nas OCEM. O segundo objetivo é a sua preparação como profissional, intencionando a sua inserção no mundo do trabalho, com um destaque no PCNEM. O objetivo a partir dos documentos ora citados, é que durante o seu processo de escolarização, a escola não pode mais assumir um posicionamento omissivo em relação aos objetivos esperados pelo aluno, em relação aos estudos de LE. Verifica-se, que focar a linguagem em uma posição homogênea, em desenvolver nos alunos apenas

conteúdos gramaticais, imposição única de ensino, não se atingirá o objetivo proposto.

Espera-se que durante o processo de ensino-aprendizagem perpassse atividades em que o aprendiz compartilhe, recrie, recontextualize e transforme-se, não criando apenas conhecimentos estanques (BRASIL, 2006). Assim sendo, para se atingir aos objetivos e ter uma concepção heterogênea da linguagem, uma das alternativas potencializadas, possíveis de se trabalhar no ensino de LE é integrar em suas práticas as TDIC. Não se pode mais desvincular a sociedade globalizada, sem mencionar os efeitos por ela causados, pela rápida promoção da comunicação.

A escola, por entender ser uma instituição social e com a função de formação de agentes sociais de mudanças e aquisição de instrução, também precisa conhecer as variadas formas de se trabalhar com as TDIC em suas práticas pedagógicas. É indiscutível que as tecnologias digitais de informação são ferramentas digitais úteis e necessárias na sociedade, por sua promoção de comunicação, informação e interação entre os sujeitos ao redor do mundo. Mas, para que as TDIC sejam utilizadas de maneira a produzir um sentido no processo de ensino-aprendizagem, precisam estar aliadas a um método de ensino em que podem ser trabalhadas as práticas de ensino de LE com os alunos, a fim de objetivar o seu papel cidadão, no sentido de produzir criticidade e capacidade de transformação, preparando-o para as relações do trabalho. Conhecer os métodos de ensino de LE é pré-requisito, pois são conteúdos importantes, que devem ser discutidos no processo de formação do professor, por sua natureza da língua e da sua utilização nas relações em que a língua se torna presente.

É interessante perpassar os métodos de ensino de LE desenvolvidos no decorrer da história, destacando quais concepções de língua e linguagem, influências, dificuldades e desafios, à apresentação da abordagem que hoje se julga ser a mais próxima de trabalhar o ensino de LE, numa esfera comunicativa,

levando-se em consideração as relações sociais entre os sujeitos, característica da abordagem comunicativa em LE (ALMEIDA FILHO,1999; ANTHONY, 1963; RICHARDS; RODGERS,1986).

2.2 Métodos de Ensino de LE

Quando se propõe a investigar questões relacionadas ao ensino de uma LE, um dos questionamentos suscitados, gira em torno de se há um melhor método de se ensinar o idioma. O ensino e a aprendizagem de uma LE são processos complementares, mediados pelo uso da linguagem. O processo de aprender é bastante complexo e envolve vários fatores, variáveis cognitivas, afetivas, sociais, econômicas e até políticas (ALMEIDA FILHO, 1999). Por outro lado, o ensinar envolve também inúmeras variáveis, e pode ser considerado ou como algo estático, tradicional, monológico, ou, por outro lado, aberto a experiências dialógicas, nas quais as questões da comunicação são consideradas como essenciais.

Desta forma, pretendeu-se trabalhar nesta pesquisa, o entendimento da segunda possibilidade de ensino, aquela pautada em constante transformação na sua prática, a partir de uma reflexão sobre seus métodos e práticas, sem fossilizar o ensino de uma LE a apenas um método, o que pode tornar a aulas monótonas, não atendendo aos anseios dos alunos. A aula deve girar em torno do ensino de uma língua numa direção comunicativa, não preso a estruturas isoladas gramaticalmente falando.

Ao se mencionar a palavra método de ensino de LE, remete-se ao precursor da referida nomenclatura (ANTHONY, 1963 apud RICHARDS; RODGERS, 1986). Segundo os autores, os métodos estão interligados a uma abordagem, que é tida como um conjunto de pressupostos filosóficos, crenças e princípios, que dizem respeito à natureza da língua, e como ela é aprendida.

Sobre a natureza da língua, no que diz respeito a sua função, ela pode ser dividida em três seguimentos: estrutural, funcional e interacional (MACIEL; HARTL, 2014). A natureza estrutural da língua é vista como um elemento relacionado para decodificar sentidos. O seu objetivo inicial é o de decodificar os sistemas linguísticos.

Esta visão parte do pressuposto de uma “visão estruturalista” proposta por Saussure (1891 apud LOUREIRO, 2007), como princípios de sistemas de regras que o falante de determinada língua precisa aprender. No modelo funcional da língua, esta serve para demonstrar sentidos e aspectos semânticos da língua. O conteúdo de ensino tem como base, funções e noções da linguagem, e leva-se em consideração a noção do contexto. Por fim, no modelo interacional da língua, considera-se a mesma como veículo para a realização das relações pessoais e sociais. O conteúdo do programa de ensino são os padrões interacionais.

A natureza da linguagem tem forte atuação no processo de aprendizagem dos aprendizes de uma LE, pois é a partir das concepções do que se espera do conhecimento de LE, que surgem os fatores que levam à busca de um método mais eficiente, para se chegar a tais objetivos. A seguir foram descritos os principais métodos de ensino aprendizagem de LE, utilizados ao longo da história, destacando-se os objetivos desejados, levando-se em consideração a natureza da língua em questão.

2.2.1 Método Gramática – Tradução

O primeiro método, propriamente conhecido e inserido no campo da ciência para o ensino de LE é conhecido como método gramatical-tradução. De acordo com Richards e Rodgers (1986), o estudo da gramática e tradução, ganhou grande força nas escolas, após a decadência do ensino do Latim, que

partia aparentemente desse mesmo método. Entre as particularidades do método em questão, algumas características serão apresentadas. Richards e Rodgers (1986) entendiam a natureza da língua como estrutural, o ensino focava o sistema de regras gramaticais, com o desenvolvimento de tarefas de tradução simples de sentenças e textos da língua estrangeira alvo. Entende-se, que durante o ensino do método em questão, uma prática de memorização das regras tinha importância apenas no conhecimento de aspectos morfológicos e sintáticos da LE.

Entre as habilidades de LE esperadas, tem-se ênfase apenas na leitura e escrita. Os vocabulários são selecionados a partir do texto proposto para determinada atividade, e as palavras do texto selecionadas ficariam dispostas em uma lista de palavras. A prática a ser desenvolvida pelo professor com seus alunos consiste em traduzir as palavras apresentadas nesta lista, e depois repeti-las, praticando a memorização. Destaca-se também nesse método, que as aulas são em grande parte, conduzidas pela língua materna dos aprendizes. O que se pode observar, a partir das características do método gramatical-tradução é uma despreocupação da língua, seguindo uma linha de utilização social, a fim de se estabelecer uma comunicação. Nota-se, que sua preocupação volta-se apenas às técnicas de tradução, memorização e vocabulários em contextos isolados.

Na segunda metade do século XIX, emerge na Europa a necessidade de uma proficiência oral de línguas estrangeiras. Assim, estudiosos na época, C. Marcel. T. Prendergast e F. Gou iniciaram uma crítica questionando a inviabilidade do método de gramática-tradução, não atendendo às necessidades orais da língua estrangeira. É quando surge um movimento conhecido como Movimento de Reforma (RICHARDS; RODGERS, 1986), em que estudiosos perceberam que o ensino da língua deveria ser pautado também no ensino da fonética, em contexto do ensino da LE mais voltado a comunicações reais, e não em contextos isolados, como o último método apresentou, e sugerem mais a fala

que outras habilidades, como leitura e escrita. Como o ensino de uma LE não é natural, como na língua materna, não pode ter esse caráter. Portanto, as características apresentadas a seguir referem-se ao método direto.

2.2.2 Método Direto

De acordo com este método, entendia-se o ensino da LE voltado às atividades e comunicação, e à compreensão oral como habilidade mais importante. Para se chegar a essa compreensão oral, propunha-se que as aulas fossem conduzidas em língua alvo, ou seja, na língua que se deseja ensinar ao aprendiz. Os textos e vocabulários tinham um significado voltado para as atividades cotidianas, em contextos sociais reais, e propunham atividades que tivessem a aproximação com a realidade, e início a textos dialogados. O aspecto gramatical tinha um foco indutivo, ou seja, primeiramente trabalhava-se o contexto, com a apresentação do texto e do vocabulário, e após a compreensão textual fazia-se a complementação da aula com o uso da gramática. Essa tentativa de uso fazia com que o aluno decodificasse as regras gramaticais, e que estas não fossem estabelecidas como prioridade no ensino de LE. Por fim, como já mencionadas como aspectos importantes, apontados no Movimento Reformista, as atividades apresentadas pelo Método Direto tinham uma preocupação com a fonética. A pronúncia e sua utilização eram uma habilidade a ser trabalhada no ensino, e o som de determinada palavra era recomendado ser apresentado anteriormente à escrita dela, para que os alunos, aos poucos, pudessem assimilar os aspectos fonéticos.

Situando o contexto brasileiro no século XIX, quando se iniciou a implantação do método direto para o ensino de LE no cenário brasileiro, o mesmo, não teve uma boa condução no processo de ensino de línguas.

Entretanto, diferentemente de institutos de línguas, as escolas regulares brasileiras não dispunham de professores nativos, ou que tivessem um nível de fluência suficiente para gerir uma aula seguindo os requerimentos do método. Consequentemente, apesar de imposto por lei em 1931, sua implementação não obteve êxito na maior parte das escolas brasileiras (SANTOS, 2013, p. 21).

Desta forma, como era um método difícil de ser implantado, e para que se alcançassem resultados satisfatórios, para o ensino de LE por parte mais da motivação do professor, que do método em si, algumas instituições voltaram ao ensino do método de gramática-tradução, desacelerando no século XX o método direto de ensino.

Sendo assim, no cenário científico do ensino de línguas, geram-se novas mudanças, e novas transformações passam a ser necessárias de serem discutidas no meio acadêmico, que não concebia o retrocesso das instituições, em permanecer com o método de gramática-tradução. O linguista aplicado Henry Sweet reconhece, entretanto, que o método direto tinha suas deficiências, e não permaneceria por muito tempo como abordagem de ensino. Por volta dos anos de 1920, Sweet e outros linguistas britânicos reconheceram que o inglês precisava ser ensinado como uma segunda língua (RICHARDS; RODGERS, 1986). Necessitava-se então, de um método novo para atender a essa forma de ensinar a LE. Assim sendo, desenvolveu-se nos Estados Unidos a abordagem conhecida como Audiolingual, e, na Inglaterra, a abordagem Situacional, método discutido a seguir.

2.2.3 Método Audiolingual ou Situacional

Prestes a acontecer a 2ª Grande Guerra Mundial, os Estados Unidos precisavam manter a comunicação com os aliados da guerra durante este período. Desta maneira, tornava-se necessário manter a comunicação na língua

inglesa, e de alguma forma, precisava ser ensinado esse idioma (VILAS BOAS; VIEIRA; COSTA, 2014). Assim, o comando do exército convocou linguistas especializados para projetar um método de ensino de línguas eficaz e intenso. Foi criado então, o ASTP (*Army Specialized Training Program*⁶), com o objetivo de levar os militares à proficiência em uma ou mais línguas estrangeiras, em um menor espaço de tempo. Entre as características que merecem destaque no método apresentado, as aulas duravam em torno de oito a doze horas em um período de oito a dez semanas. Os soldados ficavam somente focados nas aulas, não realizavam outro tipo de atividade. A média de alunos não ultrapassava de doze por sala, e uma riqueza de material didático era disponibilizada, tais como filmes estrangeiros e transmissões no rádio.

Segundo Vilas Boas, Vieira e Costa (2014) os resultados do método foram favoráveis, e o público em geral, começou a apresentar interesse pelo mesmo. Sofrendo apenas algumas modificações, o método se transformou e se tornou conhecido como Audiolingual. Vale destacar que o método parte do princípio da linguística estruturalista, em que analisa a língua em estruturas interligadas para se chegar a um significado, ou seja, os elementos linguísticos, como fonologia, morfologia e sintaxe fazem parte dessa estrutura. Sendo assim, tem como objetivo estruturar a língua em regras e códigos, para que se possa formar uma estrutura gramatical, e acredita-se que desta forma se dá o ensino da língua. Além da visão estruturalista, o método é influenciado pelas teorias do Behaviorismo, entendendo assim, que a aprendizagem de uma língua se dá por atos mecânicos e repetitivos, possibilitando um estímulo positivo, e o aluno assim, produz a língua oralmente (RICHARDS; RODGERS, 1986). Por outro lado, caso não haja estímulo positivo, enfraquece a aprendizagem, o que leva a incapacitar os aprendizes para que usem as regras de maneira correta, e caso venham a errar, é necessário que se corrija os alunos.

⁶ *Army Specialized Training Program – treinamento especializado para militares*

Embora os dois métodos, Audiolingual e Situacional compartilhem de uma mesma estrutura linguística e modelos bahavoristas para o ensino de LE, há algumas especificidades em cada método. Primeiramente, o Situacional teve mais desenvolvimento por linguistas aplicados da Inglaterra, e previa o ensino de LE para situações reais. Por outro lado, o modelo Audiolingual, com bases em linguistas americanos, de acordo com Fries (1950), as diferenças das estruturas da língua são as grandes dificuldades que os alunos têm para desenvolver um ensino de LE, e contrasta com estruturas fonológicas e gramaticais da língua que desejam aprender e a língua materna.

Observou-se, entretanto, por volta dos anos 50 e 60, que modelos que pregavam a memorização e repetição de estruturas eram extremamente limitados para o desenvolvimento da aquisição de uma LE, geravam apenas a formação de um hábito. Porém, mesmo com esta limitação, não se pode deixar de verificar que os modelos Situacional e Audiolingual foram importantes para o desenvolvimento do ensino de LE, e algumas técnicas oriundas desses métodos, ainda são ensinadas no nosso cenário de línguas na atualidade, com a utilização de outros recursos de áudio e vídeo, mas que proporcionam o mesmo objetivo que se tencionava atingir naquela época. O que era utilizado nos anos de 30 e 40, resumia-se a recursos de vídeo e rádio, mas hoje, pode-se encontrar uma quantidade imensurável de outros recursos didáticos, que favorecem a prática de repetição de palavras com nativos da língua, por exemplo, a fim de tornar o aprendizado mais facilitado.

Por volta dos anos 70, nasce no campo da ciência, o linguista americano Noam Chomsky, que tinha como objetivo desvendar o entendimento da língua como estruturas classificadas, para chegar a um aprendizado de LE, levando em consideração apenas essas estruturas da língua. Baseado em estudos do psicólogo Carl Rogers, começou-se a perceber que o fator afetivo e as relações da natureza interpessoais tinham um papel importante para o processo de

aprendizagem de uma LE. Partindo desses pressupostos, houve nesse período, a utilização de alguns métodos, a fim de experienciar as novas descobertas para o ensino de LE. Dentre eles, destaca-se o método Cooperado do ensino de línguas, que consistia na integração dos alunos em um trabalho cooperativo de ensino de línguas. O professor tinha como função, o gerenciamento das aulas, e encorajava os alunos para que praticassem a LE. Já a Sugestopédia (2013) defende que os alunos aprendem mais, quando estão em estado total de relaxamento corporal e mental. Como técnicas, a visualização e encenações são as mais usadas.

Já o método Resposta Física prega que o ensino de uma LE deve partir do mesmo princípio com que o aluno aprendeu a língua materna. Assim, a compreensão oral, vem da produção oral, e os alunos só falam quando se sentem a vontade. Por fim, foi também estudado o método do Silêncio, também compreendido por aprendizagem por descobertas. Sua característica é a ausência da interferência direta do professor, e que os alunos desenvolvam o ensino por si só, frisando o emprego correto da pronúncia.

Todo este percurso histórico na pesquisa forneceu a base, para se levar à abordagem que se considera a mais aproximada a respeito de um ensino de LE, no sentido de que se pode proporcionar um aprendizado conforme a vontade dos alunos. É inegável que, quando é apresentado um conteúdo ao aluno, e a partir dele, se pode empregar as situações cotidianas, de uma forma prática, o aprendizado se torna mais atraente, do que aquele que não apresenta um sentido nítido de aplicabilidade.

Como a língua tem a sua função social de uso, quando se pretende aprender uma LE, essa função passa também a ser compreendida quando se deseja utilizar dela para contextos de comunicação. Portanto, os documentos oficiais são bem categóricos ao mencionar que o professor e a escola, ao proporcionar a disciplina de LE, tenham em mente a formação de conteúdos que conduzam à formação do aluno em seu papel cidadão, num contexto em que esse

aluno pode participar das relações sociais, contribuindo também, com sua formação para o mundo do trabalho.

A seguir foram discutidas as propostas de inclusão, e as funcionalidades trabalhadas na Abordagem comunicativa da LE, que é o último modelo discutido até então, sobre o ensino de uma língua. Porém, a maioria dos professores e professores em pré-serviço não conseguem enxergar essa proposta, remetendo às aulas modelos tradicionais, método direto ou situacional do ensino de LE.

2.2.4 Método Comunicativo

Até o presente momento, partindo da retrospectiva histórica sobre os métodos utilizados para o ensino de LE, buscou-se a característica de um método único capaz de produzir a capacidade do aluno a aprender uma LE. Porém, a Abordagem Comunicativa, vai em direção oposta às já apresentadas, uma vez que em sua concepção voltada para o ensino, não preconiza um método único a ser utilizado, e sim métodos diversos, a fim de que se possa produzir uma significação do ensino da LE, para uma esfera comunicativa, e a interação social, não mais entendendo a língua como um aspecto estruturalista, ou seja, formada de pequenas unidades que fazem parte do sistema.

O novo modelo de ensino de LE voltado para o desenvolvimento da capacidade comunicativa foi criado, porque até então, os métodos anteriores não faziam o uso da língua, para efetivamente utilizá-la em contextos comunicativos e de interação, sendo que esta comunicação era importante no momento histórico da década de 70, quando se deu a formação do Mercado Comum Europeu⁷, e posteriormente, outros blocos econômicos ao redor do mundo.

⁷ Com a Unificação da União Europeia, que inicialmente eram 12 países e mais tarde agregou mais 3, tinha como objetivo abrir suas fronteiras alfandegárias para que os países que faziam parte desse mercado comum pudessem realizar suas transações comerciais sem pagar algum imposto. Sendo assim, as empresas ampliaram seus

Dentre os mais conhecidos na atualidade, destacam-se o Mercosul (Mercado Comum do Sul), no qual o Brasil faz parte, o NAFTA (Tratado de Livre Comércio), e por fim o APEC (Cooperação Econômica da Ásia e do Pacífico). Este último tem crescido devido à grande importação e contratação da mão de obra de serviços dos países asiáticos. Assim, nota-se que a língua inglesa é a que predomina nas transações comerciais.

Já no Brasil, a Abordagem comunicativa começou a ser investigada por volta dos anos 80. Conforme Almeida Filho (2010), a abordagem comunicativa assume o conceito de língua como interação social, em que os participantes são sujeitos históricos que buscam se compreender através de negociação de significados. Deste modo, o aprendizado começa a ser realizado como um aprendizado ativo, em que a interação social ocorre por meio da língua oral e escrita. Assim, desde o início do processo, procura-se trabalhar as quatro habilidades da língua, produção oral, compreensão oral, compreensão escrita e produção escrita. Para se produzir um aprendizado comunicativo, faz-se necessário a comunicação entre os colegas e o professor.

Ao tratar a concepção da língua como um processo de comunicação, entende-se que esta comunicação parte da interação entre as pessoas, a partir de um contexto sociointeracionista, formando um instrumento no qual as pessoas podem se comunicar em situação concreta do uso da língua, como pedir, ordenar, responder, negar, dentre outras ações. De acordo com Brown (2006), a comunicação pode ser entendida como uma combinação de atos, a fim de se chegar a um propósito e uma intenção. Não se pode resumir a comunicação apenas como um evento isolado em que nada acontece, pelo contrário, a comunicação é proposital, feita para causar algum efeito, alguma mudança no ambiente dos falantes e ouvintes.

negócios, fazendo até fusões entre empresas de países diferentes e mais à frente, criada uma moeda única para as relações de negócios.

Portanto, para haver uma comunicação, há a necessidade de ser compreendido pelo outro. Para Almeida Filho (2005), ser comunicativo é a possibilidade de utilizar-se da língua para comunicar-se em ambientes diferentes, e não necessariamente, utilizando das mesmas regras gramaticais. Neste ponto, abre-se um parêntese, para reforçar que partindo da abordagem comunicativa, tem-se uma preocupação em utilizar a língua, a fim de preparar o aprendiz para produzir uma comunicação em contextos sociais diferentes, e não o limitando à promoção de um ensino engessado, com estruturas de comunicação apenas trabalhadas a partir do interesse do professor.

Observa-se também, que a aula de LE pode ser construída coletivamente, a partir das vontades dos alunos, que são os maiores interessados nos conteúdos a serem trabalhados na língua estrangeira que desejam aprender. Compreende-se então, que ao inserir o aluno em situações diferentes, em que ele possa desenvolver sua habilidade comunicativa em outros ambientes, pode-se dizer que se estabeleceu o desenvolvimento do aprendiz como cidadão, conforme objetivado no documento do MEC, quando menciona que o objetivo de ensino de uma LE é a formação de um cidadão que pode se utilizar da língua, para estabelecer o aspecto da comunicação.

Além de a Abordagem comunicativa projetar ações na realidade comunicativa, as TDIC podem desenvolver ferramentas favoráveis para que essas competências comunicativas sejam desenvolvidas e aprimoradas nos aprendizes de LE. Isto se dá pela oferta de uma gama de materiais digitais que proporcionam essa habilidade. As TDIC também são recursos importantes para conduzir o estudo autônomo dos alunos, pois cada aprendiz faz uso da língua para desenvolver habilidades comunicativas próprias, em contextos sociais diferentes, e não uma ideia de homogeneidade. AS TDIC podem vir a proporcionar o desenvolvimento de estudo autônomo por parte dos alunos. Tais questões foram abordadas no decorrer do trabalho, no enfoque sobre como as

TDIC podem auxiliar o professor para trabalhar o ensino de LE, e despertar esse uso da língua em uma abordagem comunicativa.

Diferentemente de como foi observado nos métodos anteriores, com influências behavioristas, é entender que a língua é um processo de construção natural, e por isso, erros naturalmente podem ser cometidos, porém não precisam de uma correção imediata (RICHARDS; RODGERS, 1986).

Sobre a correção imediata, Krashen (2009) postula que o uso excessivo de correção ao erro cometido pelo aluno, pode torná-lo dependente dos princípios das regras gramaticais, e o aprendiz pode acabar não se comunicando, por receio de errar. Para lidar com essa tarefa, cabe ao professor buscar meios de abordar o seu aluno, e buscar formas para que este observe o erro e tente não cometê-lo futuramente.

Outra característica que precisa ser destacada na abordagem comunicativa se dá em torno da mudança da concepção do professor de ensinar uma LE. O que se espera nesse tipo de abordagem é que o professor possa agir como um mediador ou um facilitador no processo de aprendizagem da LE, o que torna o aluno mais responsável e mais autônomo no seu processo de aprendizagem. Porém, autonomia, não é simplesmente colocar a figura do professor em segundo plano e deixar que os alunos produzam conhecimento e estabeleçam comunicação em LE por si só. Mas sim, oportunizar condições em suas aulas, para que os alunos busquem ou despertem por eles mesmos, condições que possam desenvolver o seu aprendizado, e não esperar somente que o professor passe o conteúdo, e eles sejam somente os agentes passivos da informação ou conhecimento. Brown (2006) sugere que a condução de uma tarefa ou exercício, seja de modo que o aluno crie condições de solucionar o problema e tente descobrir um novo conteúdo.

Embora nenhum método seja totalmente aceitável, sem receber críticas de outros estudiosos da área, a abordagem comunicativa mudou a concepção de

língua como algo estrutural, e passou a ter um reconhecimento comunicativo no ensino de LE. Assim sendo, proporcionou aos professores uma reflexão sobre as atividades que são desenvolvidas por eles, em pensar sobre qual objetivo espera-se de determinada tarefa, e se o mesmo atende a algum princípio comunicativo preconizado. Segundo Almeida Filho (1999), o tipo de abordagem em questão, oportuniza ao professor a possibilidade de refletir sobre seus materiais produzidos, pois a abordagem comunicativa não tem como foco um método ideal, e sim, várias estratégias de ensino, e que estas opções possam fazer sentido na vida do aluno.

O que se pretendeu estabelecer neste trabalho, deste ponto em diante, são quais os conteúdos e discussões apresentadas durante o processo de formação do professor de LE, em relação à sua constituição como profissional, atendem as necessidades dos seus alunos. Desta forma, primeiramente foi abordado como se dá a formação do professor de LE, e por fim, foram apresentados os métodos de ensino de uma língua estrangeira, para se chegar à abordagem comunicativa.

Para que o professor possa trabalhar com as TDIC com seus alunos, a fim de proporcionar um aprendizado de LE mais significativo a partir de interação social, autonomia do professor, e uso da língua em um contexto comunicativo, faz-se necessário pontuar toda a trajetória dos métodos.

Assim, com a retrospectiva feita nesta pesquisa, o professor, em uma postura crítica, pode refletir sobre a melhor maneira de trabalhar conteúdos para se aproximar dos anseios dos alunos. Sabe-se que não há nada pronto, acabado, todo conhecimento gera um processo de experientiação, aprendizado e reflexão. Sendo assim, entende-se que na formação do professor, é necessário primeiramente, conhecer o papel e a função da língua, perpassar por métodos, e posteriormente, refletir sobre a melhor forma de conseguir aproximar o seu

conhecimento ao conhecimento do aluno, para que o mesmo possa se desenvolver.

Para tanto, nos cursos de licenciatura, são criados espaços para discussões de teorias, como estas apresentadas ao longo da pesquisa, com ênfase nas abordagens e métodos, a fim de criar mecanismos palpáveis para que o professor busque da melhor forma desenvolver sua prática de ensino da LE.

Nesta perspectiva, um dos aspectos que merecem ser destacados no processo de formação do professor é a despeito de como essa formação vem sendo constituída, e o que se espera da postura de um professor, para que este possa proporcionar um ensino de LE, com os pressupostos verificados nos documentos oficiais e também nos métodos de ensino de LE.

2.3 A Formação do Professor de LE

Essa etapa de construção do trabalho circulou em torno das teorias que amparam o processo inicial de formação do professor em geral e o de LE em particular, e promove uma visualização de como se encontra, em linhas gerais, o cenário de formação. Sabe-se que não há fórmulas ou receitas prontas em relação a como ser professor, e a como promover o aprendizado significativo nos alunos, mas há sim, a partir de teorias, reflexões e discussões, formas para discutir a temática e apresentar direções sobre saberes e competências necessárias para a formação do professor de LE no Brasil, bem como o que se espera desse profissional, para atuar no sistema educacional no século XXI.

A terminologia “formação de professores” é conceituada por Freeman e Johnson (1998) como um processo de aprendizagem para ensinar, constituído de um conjunto de diversas intervenções, que são usadas para desenvolver o conhecimento profissional entre professores. Segundo Almeida Filho (1997), a formação do professor pode ser dar de três modos: com a formação básica inicial

ou de certificação; coma formação especializada e pós-graduada e na formação continuada extensionista. Assim, esta pesquisa abordou concepções de trabalhos e teorias que embasam apenas a formação inicial do professor, pois este é o objeto de estudo.

A respeito do conjunto de intervenções necessárias para desenvolver o conhecimento entre os professores, e o que se espera dele na formação dos seus alunos, eventos científicos, artigos, livros, reuniões escolares/pedagógicas, centram nesse propósito, o de situar o trabalho docente que produza sentidos dentro de um contexto social, e que suas ações pedagógicas revertam na busca da transformação do aluno, para proporcionar um ensino efetivo na produção de significados. Como o professor é parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem, parte-se do pressuposto de que ele precisa compreender qual o seu papel enquanto formador e construtor de conhecimentos. É sobre esse papel docente que serão tecidos os comentários a seguir.

Durante o processo de formação de professores de línguas, de acordo com Vieira-Abrahão (2002), são três as concepções sobre o modelo de formação existente, concepção de ensino como ciência e pesquisa, concepção de ensino como teoria e filosofia, e concepção de ensino como arte ou artesanato.

A despeito da primeira, “destaca-se o ensino como uma atividade informada, fundamentada pela experiência e investigação empírica” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2002, p. 62).

Já com relação às concepções nos aspectos de bases filosóficas, tem-se como escopo, o estudo e análise das diferentes abordagens e métodos de ensino, para que estas sejam concretizadas na sala de aula. Por fim, partindo da concepção de ensino como arte, o aspecto da formação do professor que se destaca nesse estudo é a mudança de concepções em relação às práticas, ideias, valores e princípios. Nesta última, pode-se verificar uma importância aplicada à prática somente, sem levar em conta os aspectos teóricos subjacentes a elas.

Segundo Vieira-Abrahão (2002), a partir desse modelo, o aluno é levado a descobrir o seu próprio estilo de ensinar, por meio de ações, e até mesmo repetindo formas de ensinar de outros professores que tiveram ao longo da sua formação básica, que são bons modelos para sua formação.

Desta forma, os programas de formação de professores voltaram-se para as ações de trabalhar a formação de futuros professores, em que contivessem em sua estrutura curricular, disciplinas que contemplassem tanto conteúdos que atendessem à formação técnica, a partir de conteúdos teóricos, bem como, a análise e experiência em atividades práticas.

Esta junção dos conhecimentos técnicos e práticos durante o processo de formação de professor seria um bom caminho para que o mesmo, durante a sua formação inicial, vivenciasse as práticas pedagógicas existentes na realidade de uma sala de aula, e assim, criasse a sua própria forma de ser professor. Para se apropriar dessa forma de ser professor, este estaria ancorado em um conhecimento teórico, que o embasa para a sua prática.

Assim, Pereira (1999) faz uma comparação com o “curso de formação de nadadores”. Nessa história, o autor nos convida a projetar uma escola de natação, que objetiva refletir todo o conteúdo referente à natação, estudando os aspectos anatômicos e fisiológicos, perpassando também pela história da natação. Depois os alunos são convidados a verificarem algumas práticas de nadadores profissionais. Após essas abordagens teóricas, e a observação, o professor convida seus alunos a nadarem no mar.

O trecho em questão tem uma semelhança de fácil compreensão em relação ao processo de formação do professor hoje. Assim sendo, os alunos em formação passam por uma carga teórica, geralmente nos primeiros anos de sua formação, sem focar muito na prática. Já quase na iminência de sua conclusão do curso, os alunos são direcionados a observarem, em outras escolas, a atuação do professor na sala de aula, fazendo anotações e depois as levando para as aulas

de estágio. Por fim, é preparado teoricamente para exercer a função de docente e assim ingressar nas salas de aula. Mas a indagação que suscita esta reflexão é se o professor formado nesses moldes tem condições de atuar como docente de uma maneira integral. Qual a metodologia encontrada pelo professor para traduzir em suas aulas com seus alunos?

Para Pérez-Gómez (1995), esse tipo de proposta visa um desenvolvimento exclusivo de competências técnicas, prejudicando a prática, levando-se à crença de que o professor, para ser bom, tem que ter domínio do conteúdo da disciplina que vai ensinar. Esse modelo de educação na formação de professores de LE é nítido nos programas atuais, valorizando os aspectos teóricos, com poucos espaços para a prática. Essa observação foi encontrada no relato de Ialago e Duran (2008), que no tocante à formação de professores, verifica-se uma baixa satisfação dos licenciados em Letras, apontando que os professores, durante o processo de formação que tiveram ao longo do curso de licenciatura, deveriam valorizar mais a realidade da educação brasileira, a partir de uma visão holística dos problemas concretos encontrados nas salas de aula, e uma revisão nas disciplinas de estágio supervisionado, proporcionando uma atenção na teoria-prática.

Paiva (2003) aponta os aspectos negativos relacionados ao professor de inglês. Primeiramente, a autora faz severas críticas ao PCN do ensino fundamental, Brasil (1998), quando o próprio documento sinaliza que o professor, por falta de domínio da língua estrangeira, no caso o inglês, e também pelas salas superlotadas, carga horária reduzida e material didático reduzido à giz e lousa, não pode trabalhar as habilidades comunicativas com seus alunos, reduzindo-se as aulas apenas à prática da leitura. Xavier (1999) em suas experiências com turmas de alunos de escolas públicas, uma na região Sul e outra no Nordeste, revela que há a possibilidade de ensinar inglês de cunho comunicativo a alunos da rede pública, como também em escolas particulares.

Refletindo sobre as instituições privadas de ensino, a autora critica que algumas escolas não fazem o trabalho comunicativo da LE com seus alunos, resumindo as aulas apenas à aquisição de pequenos vocabulários e músicas, “vendendo” a ideia de que determinada escola ensina a língua para seus alunos.

Outro aspecto negativo encontrado é que a formação de professores de LE se dá no sistema dos cursos de Licenciatura, que prioriza a formação para professores de Língua Portuguesa e o restante da carga horária do curso é para as aulas de Língua Inglesa (IALAGO; DURAN, 2008). Também, por questões mercadológicas, os empresários da educação diminuem a duração do curso, que geralmente é de 4 anos, ofertando para 3 anos, não oferecendo a oportunidade para que os professores, em seu processo de formação, desenvolvam sua competência comunicativa. Esse último exemplo é encontrado na faculdade, fruto do objeto desta pesquisa. Os alunos permanecem no curso de Licenciatura em Letras durante três anos, valorizando mais a carga horária para a disciplina de Língua Portuguesa, e poucas horas para a disciplina de Língua Inglesa.

Outro resultado dessa problemática relatado por Ialago e Duran (2008) é a insegurança causada nos profissionais quanto aos conteúdos que ensinam, e uma sensação de desprestígio da disciplina, uma vez que as aulas de Língua Inglesa geralmente são substituídas por reuniões, palestras, ou colocadas nos piores horários para os alunos e professores. Paiva (2003) sinaliza também a falta de uma formação inicial adequada e um trabalho sequencial ao professor, dentro de uma formação continuada. Daí o mito de que na escola pública não se pode ensinar língua inglesa, como aspectos comunicativos para alunos, e também que o professor não tem conhecimento da língua para trabalhar com seus alunos.

O que este trabalho defendeu é que os aspectos teóricos e práticos, durante o processo da formação de professor, devem caminhar juntos, desde o início de sua formação, sem apresentar uma dissociação de ambos. Dessa

maneira, o professor terá condições de conhecer, desde o início, a realidade existente sobre o contexto do ensino de LE, verificando os desafios encontrados, e buscando as possibilidades pautadas nos aspectos teóricos que o embasa em suas decisões.

Com essa relação entrelaçada da teoria e prática, num mesmo patamar de igualdade, cria-se uma autonomia desse profissional em buscar as escolhas pedagógicas que ele, professor, julgará importante para desenvolver com seus alunos. Daí, também, o desenvolvimento da crítica do professor sobre os modelos, meios, abordagens e métodos de ensino a serem desenvolvidos em contextos e situações diferentes. Sobre a criticidade do professor, Moita-Lopes (1996) entende como positiva, para não deixar cair no “modismo” de uma concepção instaurada. O autor adverte que o aspecto crítico enraizado no professor durante a sua formação, permite a ele desenvolver uma discussão e uma reflexão sobre o tipo de professor que deseja ser.

O professor, em seu processo de formação, precisa conceber em sua constituição docente, conhecimentos metodológicos, que são os métodos existentes para o ensino de LE, apresentados na seção anterior. Mas também, além do conhecimento metodológico, para se chegar a uma prática docente, voltada para um ensino que potencialize o aprendizado do aluno, o professor precisa dialogar consigo mesmo, buscando entender o seu papel social na formação de cidadãos e de sua postura crítica em relação a este papel.

Como já discutido nos documentos oficiais, tratados na sessão anterior, o ensino de línguas nos ensinos fundamental e médio, procura a formação do aluno para a sua formação cidadã, e também a preparação para o mundo do trabalho. Assim, para atender as prerrogativas expostas, o professor precisa desenvolver em si, a consciência de estar preparando seus alunos para determinadas finalidades. Acredita-se que a formação do professor vai além dos aspectos práticos, mas também em conhecimento teórico sobre o que ele acredita

ser o seu papel, quais são seus posicionamentos, a fim de produzir diretrizes e orientações que levam ao conhecimento de seus estudantes. Saindo um pouco do campo da Linguística Aplicada e revisitando as discussões de formação no campo da Educação, uma atitude crítica de reconhecer o papel do professor não é uma prática fácil de chegar e assimilar. Segundo Gadotti (1998), o professor, antes de tudo, precisa “desrespeitar” ele mesmo e os modelos existentes a sua volta. O autor afirma que o professor, a todo instante precisa confrontar, e não aceitar modelos impostos ou uma realidade sem se fazer uma criticidade. Gadotti (1998) coaduna ao pensamento preconizado por Freire (1996) sobre a sensação de inacabado do docente. O autor em sua obra dialoga sobre a necessidade de mudança do professor em relação às suas atitudes, ao aceitar o novo em sua atividade e não repetir o que já está consolidado. Daí o pensamento sobre o inacabamento do ser humano, a respeito que no mundo nada está acabado, pronto, determinado. Há a necessidade de refletir, reorganizar ideias, pensamentos e atitudes.

Diante do exposto, não há como não pensar em uma educação neutra, sem levar em consideração o papel social, político e ideológico da educação e do que se espera dessas representações para o fazer pedagógico. O papel do professor, a todo o momento, precisa ser repensado e refletido por ele, e outros seguimentos, como direção, políticas públicas, sociedade, pois as formas sociais, políticas e ideológicas são transformadas constantemente, e o professor precisa trabalhar com a consciência de que a educação tem o seu papel transformador diante das circunstâncias. Não adianta o professor querer a transformação e o restante do seguimento permanecer nos moldes tradicionais, ou em modelos sem funcionalidade, como por outro lado, não há como exigir do professor, acompanhar as transformações sem dar ao mesmo, suporte, conhecimentos e proposição de espaços para que esses assuntos sejam discutidos.

Entre o processo de formação dos professores, as disciplinas em comum em todos os formatos curriculares, História, Filosofia, Sociologia da Educação e Estágio Supervisionado são as que levam o professor ao seu processo de refletir sobre o papel que a educação significa hoje, e o que se espera dela na busca do “ensinar a ensinar do professor”.

Ruiz (2003) afirma que a sociedade encontra-se imersa em significantes transformações. Com elas, as tecnologias digitais, promovendo a rapidez de transmitir informações e a comunicação, são realidades encontradas no contexto do século XXI. As tecnologias digitais fazem parte do cotidiano das pessoas, desde simples operações bancárias, como por exemplo, um saque em um terminal eletrônico, ou uma consulta de preços de mercadorias em um supermercado. Pesquisas apontaram que a sociedade contemporânea está definida como sociedade do conhecimento e informação, devido ao modo de operacionalizar, conduzir e distribuir as informações (CASTELLS, 2005). Partindo do pressuposto de que o professor é um agente de transformações em suas relações pedagógicas, cabe a ele procurar refletir sobre o papel que as tecnologias digitais podem ser trabalhadas, no sentido de produzir significados válidos no processo de ensino-aprendizagem, nas aulas de LE. O professor, neste caso, está inserido no contexto social, na busca de trabalhar determinados recursos digitais que consideram válidos, objetivando além da facilidade que as TDIC podem transformar no campo cognitivo, o que será analisado posteriormente, a inserção dos seus alunos no contexto social, tornando seus alunos incluídos nas relações sociais, podendo fazer parte dessas transformações ocasionadas com a vinda das tecnologias digitais em nossas relações, e fazer uso delas de uma maneira reflexiva, sem imposição de modelos ou só por fazer parte da realidade no qual estão inseridos.

Delors (1998) aponta que há preocupação de conscientizar o professor, enquanto agente de transformações, presentes nas relações sociais e políticas e o papel de politizar os seus alunos em suas atividades pedagógicas.

A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável. É desde o ensino primário e secundário que a educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, a dominar o fenômeno da Globalização, favorecer a coesão social (DELORS, 1998, p.152).

Acredita-se, que com a nova postura do professor em trabalhar a inserção do jovem na sociedade, a partir da educação, poderá se promover a capacidade da autonomia desse cidadão no ambiente em que ele se encontra e, em relação aos fenômenos tecnológicos, que ainda pertencem a uma minoria hegemônica, será substituído por um mundo tecnologicamente unido. Sobre o termo autonomia citado, tem-se como pressuposto que o professor mude a sua postura em sala de aula, isso quer dizer que não cabe mais a ele, no contexto atual, ser o detentor único do conhecimento, e que ele entenda que a busca do conhecimento tem que ser compartilhada, o que envolve a atuação do aluno na construção desse conhecimento, buscando assim, a sua autonomia, o que ele enxerga e busca na sociedade e na educação. Nessa tentativa de buscar o conhecimento por parte do aluno, o professor precisa oportunizar os espaços de discussão e ideias, e não modelar o conhecimento, pois assim, não se atinge o objetivo que a escola tem como função.

Ao encontro da perspectiva de criar condições para formar o aluno inserido no contexto social, com suas próprias opiniões a respeito de mundo, e seu olhar crítico reflexivo e autônomo, sobre o conhecimento oportunizado a partir da relação com os professores, Gadotti (1998) corroborando com os ideais

de Freire (1996), acredita-se que essas mudanças pedagógicas, ditas como transformadoras, são capazes de mudar o comportamento:

Gadotti (1998) defende que a educação pode promover nos estudantes uma consciência social e política, porém não política partidária, visando à melhoria da qualidade de ensino, à melhoria das relações interpessoais que se travam na escola, à melhoria da organização do trabalho que se desenvolve na escola, dentre outros fatores que só um estudante politizado pode reivindicar (GADOTTI, 1998 apud RUIZ, 2003, p. 67).

Sabe-se, entretanto, que proporcionar espaços escolares à promoção de discussão nos estudantes, acerca de sua consciência social e política, visando a melhoria da qualidade de ensino, está longe de ser uma realidade observada nos espaços escolares. De acordo com Ruiz (2003), as transformações geradas pela educação, defendida por Freire, podem ser consideradas por alguns, como utopia, apenas um desejo a ser trabalhado, mas sem uma projeção concreta de atuação. Porém, a autora menciona que esta utopia remete à definição de Furter (1976), que preconiza que sem a existência da utopia, não existiriam perspectivas, nem horizonte profundo. Portanto, a utopia é vista como positiva, pois o homem ainda não é um ser satisfeito, porque o mundo ainda não está acabado. Assim, ao invés de depositar a utopia como uma imobilidade educacional, é preciso entendê-la como uma possibilidade de transformação e na busca do conhecimento.

Segundo Ruiz (2003), isso pode acontecer de uma maneira lenta, mas que perpassa na mente dos professores, assim que seus alunos ingressam na educação básica, prosseguindo seus estudos aos níveis universitários, e aos poucos, essas transformações podem vir a ocorrer, aos poucos e de forma refletida.

O professor, sabendo do seu inacabamento e inconclusão, conforme preconiza Freire (1996), pode provocar o seu aluno na busca de outras formas de enxergar e perceber o mundo à sua volta, sem a imposição de modelos. Daí o pensamento de despertar no alunado a aventura na busca de conhecimento. O professor que em nome da eficiência da memorização mecânica do ensino de conteúdos, e que não permite a esse aluno se posicionar em relação ao seu ponto de vista, acaba “castrando” seu aluno, retirando dele a liberdade de aventurar-se

Um ponto que precisa ser destacado a respeito do papel do professor, enquanto agente transformador, é a busca de formação política e social de seus alunos, pois esta transformação precisa ser buscada, nenhuma transformação é considerada natural. Sendo assim, para que se tenha uma formação de qualidade, sugere-se que os professores sejam colocados em contato com professores experimentados, e pesquisadores que trabalham em sua respectiva disciplina. O professor deve estar constantemente em ocasiões para se aperfeiçoar, seja em trabalhos em grupos, nos estágios ou em formação continuada (DELORS, 1998).

2.4 As tecnologias digitais da informação e comunicação e mudanças de concepções de professores

Durante a condução do presente trabalho, fez-se menção às transformações da sociedade. Assim, as tecnologias digitais ganham considerável espaço na sociedade da informação, permeando as relações sociais e, em alguns seguimentos, não há como conceber algumas operações sem o uso destas, por entenderem ser ferramentas úteis para a organização social.

De acordo com Gadotti (2005), a sociedade da informação ou do conhecimento, sendo este último um desafio maior a ser alcançado no campo educacional, necessita de diferentes tipos de ações, para serem desenvolvidas na escola. Pois, rompeu-se a ideia de que existe um tempo e espaço específicos para

que se possa atingir o conhecimento preciso. Para o autor, navegando no ciberespaço⁸, a aprendizagem pode ocorrer em qualquer tempo e lugar, gerando um espaço de múltiplas formas para aprender.

No campo da educação, as tecnologias digitais são inseridas aos poucos, pois ainda é muito recente, com um pouco mais de duas décadas de pesquisas. Assim, para alguns, ainda não são enxergadas como ferramentas úteis para o desenvolvimento de atividades, que potencializem o ensino-aprendizagem do aluno. Já para outros, a integração das TDIC em ações voltadas também para o ensino de LE são vistas com importância para o campo educacional, e proporciona mudanças e novas formas de se trabalhar o ensino de LE.

Porém Gadotti (2005) ressalta que algumas transformações na postura dos professores, para trabalhar com seus alunos nesta sociedade emergente, precisam ser reconhecidas e readaptadas. Caberá ao professor, começar a trabalhar com seus alunos, o pensar, comunicar, saber pesquisar, ter raciocínio lógico, saber organizar o seu próprio trabalho, atingir a independência e autonomia, e por fim, conseguir ser aprendiz com autonomia, e de forma a distância. Essas concepções são fundamentais para que sobrevivam na sociedade da informação e conhecimento.

Algumas posturas em relação ao papel do professor, também precisam ser revisadas. Para que se possa alcançar as transformações nos alunos, o professor precisa assumir um papel de mediador das relações do conhecimento. Dessa maneira, o aluno precisa construir e reconstruir o seu conhecimento, a partir daquilo que ele mesmo faz.

Gadotti (2005) alerta que o conhecimento só é adquirido desde que se tenha o interesse da pessoa que quer aprender. Também, faz-se necessário que haja uma escolha crítica da informação, devido às muitas informações que não

⁸ A respeito da conceituação do termo ciberespaço uma melhor explicação será dada neste mesmo capítulo, de acordo com as concepções de Lévy (1999).

têm sentido nem fundamento. É interessante trabalhar a motivação do aluno para que ele chegue ao conhecimento desejado, proposto pelo professor. Como postulou Freire (1996), aprender pode ser gostoso, mas exige esforço. Assim, deve-se semear nessa relação de ensino-aprendizagem, a motivação, para que o aluno, com seu esforço, atinja o conhecimento, por ele adquirido, e não induzido. Isso também é o papel do professor, por entender que o aluno é inacabado e cheio de vontade de pesquisar, permitir que ele se aventure na busca da construção do seu próprio conhecimento.

Freire (1996) postula em suas obras que enquanto professores, não se pode deixar de permitir o aluno ter a capacidade de construir um conhecimento a partir das informações que buscou. Seria um desrespeito ao alunado se isso ocorresse. O professor, sabendo de sua inconclusão e por estar aberto a mudanças, deve provocar nesse aluno a busca de outras formas de pensar, diferente do professor.

Altoé e Silva (2005) afirmam que após a Segunda Guerra Mundial, com o ensino de LE, como disciplina a ser integrada nos currículos escolares, surgiu a tecnologia digital educacional de Educação Audiovisual, concebida na Universidade de Indiana, por volta de 1946. Desta forma, o uso dos meios audiovisuais para o campo formativo na educação formal, constituiu um primeiro campo investigativo da educação tecnológica. Desde então, é uma área que tem suscitado incessantes estudos e que tem trazido grandes contribuições sobre as tecnologias digitais no campo da educação, expandindo outros olhares.

A partir da década de 50, cresce o número de estudos sobre as tecnologias digitais para fins educacionais. Segundo Altoé e Silva (2005) houve crescimento em relação ao desenvolvimento dos meios de comunicação de massa no campo social. A revolução eletrônica, como foi chamada a busca incessante pela tecnologia digital, teve um primeiro momento sustentado pela televisão e rádio, impactando significativamente o campo da comunicação.

Assim, influenciou a vida das pessoas, tanto no campo social, como no político, na economia, enfim, em muitos segmentos sociais, como também na educação.

Somente na década de 70 foram desenvolvidos pelos Estados Unidos e Canadá, os primeiros computadores para fins educativos. A primeira experiência tinha como escopo mostrar como a tecnologia digital, por exemplo, o computador, poderia ser eficaz e mais econômico no processo de ensino, visto que os próprios professores desenhavam os programas a partir da linguagem do autor (ALTOÉ; SILVA, 2005).

No Brasil, as tecnologias digitais educacionais surgem no final dos anos 30 e início da década de 40, com ações mais voltadas ao ensino a distância. O Instituto Rádio-Monitor e o Instituto Universal Brasileiro executaram ações educativas por meio do rádio, como o projeto Educação de Base, que tinha o intuito de alfabetizar e dar apoio à educação de jovens e adultos, por meio das escolas conhecidas como “radiofônicas”, e outros projetos que posteriormente vieram a surgir nos moldes já citados. A partir da década de 50, iniciou-se um novo desafio, agora fazendo uso da ferramenta televisão. A primeira experiência foi a criação da TV Cultura, em 1969, com a promoção do curso Madureza Ginásial (ALTOÉ; SILVA, 2005). Segundo os autores, o grande desafio da experiência, a partir da utilização da TV, era provar ser possível uma aula agradável e eficiente. Mais a frente, iniciou-se um projeto maior, a criação do Telecurso de 1º e 2º graus. Como o projeto teve resultados esperados, houve uma reformulação metodológica, que recebeu outro nome, Telecurso 2000. Esse novo formato de programa visava o ensino não nos moldes de uma educação a distância. Primava a respeito de “uma proposta de ação tendencialmente caracterizada pela instrução, transmissão de conhecimentos, pelas informações e pelo treinamento de pessoas para o universo do trabalho” (BARROS, 2003).

O que se pôde observar, é que a tecnologia digital, quando resumida apenas a recursos tecnológicos digitais, há mais de 70 anos tem permeado suas

relações com a educação. Não se trata de uma novidade gerada no século XXI. Se pensarmos no termo tecnologia digital como significado registrado no dicionário, vê-se definido como “um produto da ciência e da engenharia que envolve um conjunto de instrumentos, métodos e técnicas que visam a resolução de problemas. É uma aplicação prática do conhecimento científico em diversas áreas de pesquisa” (TECNOLOGIA, 2013). O sentido de instrumentos e técnicas que visam a resolução de um problema, no campo da educação, leva a refletir que a voz do professor, os manuscritos encontrados no período antigo, o códex, o livro didático, o quadro negro/branco e a caneta podem ser considerados tecnologias, e sempre estiveram ao lado como ferramentas úteis à execução do trabalho do professor. Para que a tecnologia digital em questão seja uma aliada eficiente ao processo de ensino-aprendizagem para o ensino de LE, deve-se levar em consideração, como o professor faz uso desse recurso em suas ações pedagógicas. Para Lévy (1999), a tecnologia digital, segundo suas concepções, não é boa nem má, mas depende do uso que se faz dela, e em qual contexto encontra-se inserida. O seu uso, sem um fim pedagógico, em nada irá alterar as mudanças no ensino de LE.

Para melhor se situar no uso das TDIC na educação, fez-se necessário entender como essas relações ensino x tecnologias digitais são analisadas no campo da literatura, e quais são os saberes e mudanças de posturas necessárias para que o professor as inclua em suas atividades no ensino de LE.

Remete-se então, à concepção de Lévy (1999), quando define em sua obra o conceito de ciberespaço, como um importante termo que ocupa esse espaço digital, que emerge no campo do saber. Segundo o autor, o ciberespaço é o novo espaço de comunicação, de sociabilidade de organização e de transação, e o mais importante, o espaço de informações e conhecimentos. Esse novo espaço permite o acesso a diversos recursos de um computador, sem se preocupar com a distância física.

Outra função observada por Lévy (1999) é o da transferência de arquivos, ou seja, uma cópia de informações de uma memória digital para outra. O autor também cita a importância do e-mail, como facilitador para trocar informações assíncronas (a comunicação não se estabelece em tempo real) entre interlocutores, seguindo de conferências eletrônicas, que consiste num mesmo momento, em espaços geográficos distantes, a comunicação entre as pessoas e a troca de informações e documentos. Transcorre também sobre os grupos de discussões que apareceram para que o interlocutor, ao produzir um texto, este possa ser lido por outras pessoas, que contribuem, incluindo outras informações ou críticas ao teor escrito, estabelecendo-se assim uma interação textual. As comunidades compartilhadas em grupos, também são meios facilitadores para organizar divisões de trabalhos entre os integrantes, favorecendo a organização.

Lévy (1999) afirma que as navegações entre os textos incluídos nos *sites* da internet podem servir de informações rápidas para o indivíduo, ou de uma informação mais detalhada, de acordo com o objeto pesquisado que o leitor busca. Cita também a possibilidade de criar o seu texto a partir de outros textos, assim, o leitor faz a sequência e organização de sua leitura no ciberespaço. Essa ação de ler entre diversos textos é conhecida como hipertexto, cuja funcionalidade será discutida mais adiante.

Como o texto de Lévy (1999) foi escrito no final da década de 90, muitas configurações e novas maneiras de se utilizar o computador e a internet como ferramentas foram atualizadas. Hoje é possível criar listas de discussões, fóruns a partir das redes sociais, facilitou-se a comunicação, agora síncrona, ou seja, em tempo real entre interlocutores, partindo de recursos cada vez mais sofisticados e interligados também à imagem, pela *webcam*⁹, onde o texto pode ser verbal, , dentre outras mudanças instauradas. Sem deixar de citar também, a

⁹ Webcam ou câmara web é uma câmera de vídeo de baixo custo que capta imagens e as transfere para um computador.

simulação de uma segunda vida idealizada no computador, a partir de recursos que disponibilizam avatares¹⁰, projetando funções similares às do cotidiano.

Quando mencionado sobre a formação da cibercultura e a formação na educação para o seu uso, Lévy (1999) argumenta sobre três fatores que precisam ser levados em consideração. O primeiro diz respeito a mutação das informações. Seguindo a primeira premissa, o autor postula sobre a rapidez das informações e dos recursos produzidos pela internet e sua necessidade de renovação de saberes. “Pela primeira vez na história da humanidade, a maioria das competências adquiridas por uma pessoa no início do seu percurso profissional, estarão obsoletas no final da sua carreira” (LÉVY, 1999, p.157). A segunda premissa diz respeito à nova relação do trabalho, em que as transações de conhecimento não param de crescer. O autor afirma que o trabalho, a seu ver, é cada vez mais “aprender, transmitir saberes, e produzir conhecimento” (LÉVY, 1999, p.157). Por fim, a terceira concepção defendida pelo autor é a de como o ciberespaço suporta determinadas tecnologias intelectuais que amplificam, exteriorizam e modificam muitas atividades cognitivas humanas, como por exemplo, a memória, imaginação, percepções, raciocínios, que passaram a ser partilhadas no novo espaço de comunicação, deixando de ser características individuais, para serem classificadas como coletivas (PEREIRA, 2009).

Nesta nova maneira de conceber as percepções a partir do coletivo, Lévy (1999) aponta que entre as mudanças que precisam ser realizadas na educação, precisa-se valorizar e reconhecer as experiências adquiridas pelas pessoas, desfazendo a configuração do professor como o centro detentor do conhecimento. Sendo assim, o autor cita que:

¹⁰ Avatar neste contexto significa imagem gráfica escolhida por um utilizador para representá-lo em determinados jogos e comunidades virtuais.

Se as pessoas aprendem com suas atividades sociais e profissionais, se a escola e a universidade perdem progressivamente o monopólio da criação e transmissão do conhecimento, os sistemas públicos de educação podem ao mesmo tempo tomarem para si a nova missão de orientar os percursos individuais no saber e no contribuir para o reconhecimento dos conjuntos de saberes pertencentes às pessoas, aí incluindo os saberes não-acadêmicos (LÉVY, 1999, p.158).

Diante da afirmação aqui elucidada, ficou claro que nos programas de formação de professores de LE, não se pode mais ficar à margem das necessidades dos alunos, sobre suas diferentes formas de se posicionarem na sociedade, características trazidas pelas relações estabelecidas pelo ciberespaço.

Portanto, o professor deixa de ter o seu papel central como o detentor único do conhecimento, passando assim, a assumir um novo papel, o de mediador do conhecimento, proporcionando informações a partir das contidas no ciberespaço. Assim, durante sua aula, precisa estar aberto para receber outras fontes de informações, diferentes das suas, mas que podem complementar a respeito de um assunto desenvolvido na aula, por parte de um aluno, que agora possui em mãos o celular conectado à internet. Com esses recursos em mãos, o aluno poderá facilmente acessar a rede mundial de computadores (internet) e compartilhar informações na aula. Nesse exemplo elucidado, não seria pertinente, o professor descartar essa interferência do aluno, e sim motivá-lo, a fim de construir conhecimentos coletivos.

Como a internet é uma rede de informações criada e recriada a todo instante por seus usuários, em seu caráter fluido, segundo Lévy (1999), é na rede que as informações são depositadas por todos os usuários que desejam compartilhá-las, comparando a uma enchente de informações. Dessa maneira, não há uma totalidade de informação centrada apenas a um indivíduo ou um grupo de pessoas, e sim diversas fontes de informação. Cabe a cada um, de acordo com seu interesse, criar e recriar seus próprios conhecimentos,

navegando por entre as informações disponíveis na internet, utilizando o hipertexto para selecionar o que lhe é pertinente. O que se deve observar é que não há um conhecimento maior que outro, ou seja, este se dá de acordo com a especificidade de cada pessoa ou grupo.

Ao observar a cibercultura como um fenômeno compartilhado de informações e conhecimento, Lévy (1999) questiona, neste novo espaço, quem detém o conhecimento. Para o autor, os agentes coletivos se materializam ao descobrirem e construírem seus objetivos a si mesmos. Assim, a partir das informações interconectadas pelos agentes, o saber não tem uma totalidade, gerando certa desordem. O mesmo espaço que causa a desordem contém a solução para a mesma, pois essa interconexão de computadores favorece os processos de inteligência coletiva nas comunidades virtuais.

Sobre essa inteligência coletiva, a partir das páginas disponíveis na rede mundial de computadores, o indivíduo pode exprimir suas ideias, seus desejos e seus saberes, tornando parte da sua personalização. Cabe ao professor reconhecer essa inteligência coletiva, descaracterizando a totalidade do conhecimento e conseqüentemente, uma desordem. O professor terá que criar certa competência para “enfrentar as ondas, redemoinhos, as correntes e os ventos contrários em uma extensão plana, sem fronteiras e em constante mudança” (LÉVY, 1999, p.166). O professor neste caso, não sabe em que direção estará sendo orientado e nem qual a hierarquia traçada. Ainda de acordo com o autor, as informações hoje disponíveis não estão definidas por um grupo totalitário e sim, imersas na rede, ou seja, no ciberespaço.

Com essa gama de informações disponíveis no ciberespaço, o conhecimento e o aprendizado passam a ser considerados de forma coletiva, como “inteligência coletiva”. Assim, segundo Pereira (2009) entende-se que tanto professores como alunos, aprendem de forma simultânea por terem em mãos uma infinidade de informações, e partindo dessas relações coletivas,

poderão adquirir conhecimento. O professor precisa ter em mente, que deve estabelecer a relação de filtrar as informações hoje produzidas pela internet. Como já mencionado sobre o caráter fluido e desordenado dos materiais disponíveis em rede, também existem materiais caracterizados como lixo virtual, com uma procedência de informações duvidosas. Sendo assim, tanto o professor como os alunos, devem estar preparados para analisar tais conteúdos de maneira crítica.

Esse olhar de criticidade é encontrado nas linhas das Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006). Segundo o documento, na prerrogativa de formar alunos cidadãos para o mundo em que se encontram, um dos objetivos esperados pelos alunos ao terem contato com a língua estrangeira ao final do ensino médio, é uma visão reflexiva e crítica em relação as atividades desenvolvidas no contexto escolar. Moraes (2006) afirma que considerando a TDIC como ferramenta pedagógica, seu uso deve ser orientado de modo a auxiliar o professor para que o conhecimento não seja apenas uma mera transferência, mas um processo de construção constante e coletiva. Procura-se assim, uma educação voltada para a humanização, instrumentalização centrada na pessoa que compreende o seu pensar crítico e criativo e de integração das inteligências humanas e a inteligência das máquinas.

Considerando as afirmações de Moraes (2006), não se objetiva o uso das TDIC no ensino de LE em ações pedagógicas que levem a apenas a construção de um paradigma instrucionista. O uso da ferramenta digital não tem a finalidade meramente de tutoria, aspecto de instrução, há apenas um conhecimento técnico sobre determinada tecnologia digital, sem mostrar seu potencial pedagógico por detrás dessa ferramenta.

Valente (1998) corrobora que cursos de formação de professores perpassam também pela iniciação destes profissionais nos conceitos teóricos de tutoria de uso das TDIC. Os cursos vêm se preocupando com a necessidade de

se formar profissionais que conheçam a utilização das TDIC na educação, mas só no campo teórico, isto é, destacando apenas a importância no processo de introdução destes futuros profissionais, na concepção da informática na educação. Na opinião do autor, essa atitude pedagógica de formação acaba por deixar de lado a discussão, e o efetivo exercício pedagógico de aspectos relacionados às mudanças didático-pedagógicas necessárias, com a introdução das ferramentas tecnológicas na educação. Se pensar nas TDIC apenas no aspecto técnico, o professor deixa de reconhecer e valorizar as produções dos seus alunos a partir das ferramentas tecnológicas.

Em meio a esse olhar com criticidade à busca de conhecimentos disponíveis pela *web*, Lévy (1999) sugere a aprendizagem colaborativa, como alternativa para a construção de conhecimentos e saberes em meios ao novo paradigma.

Partindo, então, das ideias do construtivismo de Piaget, que postula sobre como a inteligência humana se desenvolve a partir de determinadas ações mútuas entre o sujeito e o meio, Papert (1988) cria o termo Construcionismo. Esse termo foi utilizado pelo matemático para estabelecer a relação entre a construção do conhecimento humano a partir da mediação do computador (ALTOÉ; PENATI, 2005).

O Construcionismo busca formas que valorizam a construção das estruturas cognitivas do sujeito a partir de suas ações, pelas suas próprias construções de mundo. Segundo Almeida Filho (1999), o construcionismo busca um ambiente de aprendizagem em que o computador se torne um elemento de interação que proporciona o desenvolvimento da autonomia do aluno, não na sua ação, mas sim na construção do seu conhecimento, a partir da exploração, experiências, suas descobertas e reflexões.

Ainda de acordo com Almeida Filho (1999), com a mediação do computador para a construção do conhecimento, criam-se formas para um

trabalho colaborativo, feito em conjunto, em grupos. São atitudes que não podem ser transmitidas ao sujeito, mas sim construídas e desenvolvidas por cada um.

A partir das informações contidas na rede e o conhecimento construído nas atividades compartilhadas, é fácil visualizar a possibilidade de se perceber e trabalhar atividades que envolvam a construção coletiva dos alunos, levando em consideração as relações sociais. Com a ajuda do computador conectado à internet, o ser não se torna passível do conhecimento, é um agente em que suas ações são tomadas em conjunto, e não existe um detentor do saber, pois todos estão disponíveis para aprender pela partilha de informações. Imersos na rede, os indivíduos são agentes/emissores da informação ou receptores dela, mas sempre em um processo ativo. Segundo Mello e Teixeira (2012, p.7):

numa atividade colaborativa há uma troca entre os envolvidos que não permite um único autor. Independentemente do resultado, ele é fruto do envolvimento de todos que fizeram parte ao longo do caminho.

Portanto, mais uma vez se observa a descaracterização do trabalho docente como detentor, para uma atividade que consiste no compartilhamento de informações, orientadas pelo professor, a fim de se chegar ao conhecimento.

Diante da nova configuração no cenário social e também educacional, o professor precisa apresentar um posicionamento crítico a respeito das formas de se produzir conhecimentos com a ajuda das TDIC no seu processo de ensino de LE. Os autores Chambers e Bax (2006) dialogam que os professores têm como função exibir uma confiança no uso das ferramentas tecnológicas, o que eles denominam “falácia técnica”, o que quer dizer “o que determina o sucesso ou o fracasso escolar é a tecnologia digital”. E alertam que o sucesso depende de uma

série de fatores conectados, e que a tecnologia digital precisa estar integrada no projeto pedagógico (CHAMBERS; BAX, 2006, p.478).

Considerando a tecnologia digital como ferramenta, para Oliveira Filho (2014), o recurso a ser utilizado precisa ser entendido como um instrumento no qual o aluno desenvolve alguma coisa, e assim, a aprendizagem ocorre pelo fato do aluno estar executando uma determinada tarefa por meio do computador.

Ora posto sobre as TDIC no âmbito educacional, mudanças em relação às concepções dos professores sobre o ensino e postura enquanto docente, levam a uma reflexão de papéis. O que se tem visto, de acordo com Paiva (2001), é que quando se menciona trabalhar com as tecnologias digitais em sala de aula, o espanto, o receio e a rejeição por parte dos professores pode acontecer. Esse fato, ainda de acordo com o autor, deve-se ao despreparo do professor, que ao aliar às TDIC em suas ações de ensino, negam essa junção e se voltam contra a utilização das mesmas. Há outros que acreditam que os recursos tecnológicos podem substituí-los no ambiente escolar, desconfigurando-os na condição de professor, pois com o acesso à internet, o aluno pode contar com outra ferramenta de pesquisa durante a execução da aula, e o professor pode se sentir ameaçado com a presença dessa tecnologia digital. Sobre essa rejeição inicial, Leffa (2006) afirma que se espera que o computador e o acesso à internet, para o ensino de línguas, sejam visto como um “instrumento”. O computador não substitui nem o professor, muito menos os livros. Este apresenta características próprias, com grandes potencialidades e muitas limitações, e o professor precisa conhecê-lo e dominá-lo para usá-lo de modo adequado, como uma ferramenta.

O que se espera das TDIC, quando aliadas aos processos de ensino de LE por parte dos professores, é a possibilidade do aluno buscar uma série de oportunidades, e é responsabilidade desse professor, a promoção e o incentivo dessa busca por parte dos alunos, a fim de que busquem juntos a construção de informações, de forma responsável e autônoma, pois aos poucos, os alunos vão

se familiarizando com esse processo, e a partir das TDIC, começam a navegar por novos caminhos, que certamente ultrapassam as fronteiras daqueles delimitados pelo professor.

As atividades pedagógicas propiciam a formação de trabalhos em grupos, e o professor é um dos membros participantes desse grupo. Com os grupos formados, o tempo disponível para esse trabalho promove a experimentação e a ousadia, em busca de caminhos e alternativas, diálogos e troca sobre os conhecimentos em pauta.

Essa nova forma de trabalho, conduzida pelo professor, vai ao encontro do que preconiza Freire (1993), que deixa claro que o educador e o educando são sujeitos de um processo em que crescem juntos, porque ninguém educa ninguém, ninguém se educa só. Os homens se educam entre si, mediados pelo mundo que os cercam.

Outra característica a ser explorada pelo professor para integrar as TDIC em suas ações didáticas, é o domínio dessas ferramentas, para além do conhecimento meramente técnico, uma concepção de finalidade pedagógica e significativa. Esse fato não pode ser ignorado (OLIVEIRA FILHO, 2014). Caso contrário, “seria como se um analfabeto tivesse a pretensão de ensinar a alguém que já sabe ler, o bom uso da língua” (TARDY, 1976 apud SAMPAIO; LEITE, 1999, p. 9). Dessa maneira fica claro que a utilização dessas TDIC pelos professores ultrapassa a visão meramente utilitarista, e é incorporada a possibilidades educativas. Assim, um olhar no processo de formação de professor deve permear para todos os temas abordados e suscitados na discussão.

O processo de formação do professor para o uso das TDIC não preconiza que os conhecimentos e hábitos do professor sejam abandonados, e sim, que a tecnologia digital, enquanto ferramenta, seja incorporada às práticas docentes. Corroborando ao não abandono das consideradas antigas práticas que o professor já possui, Freitas (2010) postula que essas práticas já utilizadas pelo

professor são produtivas, mas que é necessária a integração do novo. Quando se fala de criticidade e reflexão em relação às TDIC na educação, procura-se que professores e alunos saibam se apropriar dela, com significado e função pedagógica, e não aceitar a tecnologia digital como algo passivo, sem questionar a respeito da sua funcionalidade.

Sendo assim, o que se tem observado é que para que professores possam agregar as TDIC em suas ações docentes e possam fazer uso delas como ferramentas úteis, que tragam novas práticas de uso da linguagem, novos discursos a partir de novos espaços, onde a escrita e a leitura estão se configurando, é necessário que tenham conhecimento sobre as tecnologias digitais, e que saibam fazer uso delas nas relações pedagógicas. Freitas (2010) ainda afirma que o professor, ao fazer uso das TDIC, precisa conhecer os novos gêneros discursivos, e as linguagens digitais que são utilizadas nessa relação, a fim de integrá-las no cotidiano escolar. Porém, antes de contribuir para essas mudanças no plano da leitura e escrita, as TDIC proporcionam ao professor, importantes utensílios, em seu uso mais elementar, como espaços para a produção de textos, e em lugares onde esses textos podem ser armazenados em espaços virtuais. Entre os recursos para esse fim, existem suportes que possibilitam a produção, correção e a edição de textos.

Já a internet, para o professor, é uma excelente enciclopédia, um verdadeiro repositório de informações, que possibilita o armazenamento de dados, um conjunto de informações construído coletivamente. Diante de sua criticidade para a organização e seleção dos materiais encontrados na rede, o professor pode buscar nos *sites* materiais que podem ser utilizados como complementos pedagógicos e apoio em atividades para os seus alunos realizarem fora do contexto escolar, tudo isto, como forma de complementar sua aprendizagem.

Sabe-se, porém, que para o professor chegar a utilizar as TDIC em suas atividades pedagógicas, são necessárias algumas mudanças durante o seu percurso de formação inicial. Os estudos conduzidos por Buzato (2001) apontam a necessidade de se criar nos cursos de formação de professores, um espaço para que o professor em sua formação inicial tenha a oportunidade de desenvolver essa habilidade de interagir com esse novo espaço de práticas sociais, de leitura e escrita disponíveis na rede. O estudo de caso nos mostrará que a falta de letramento digital, ou letramento eletrônico, conforme define Buzato (2001), por parte do professor, pode configurar-se como uma barreira que o impedirá de lançar mão do uso dessa nova tecnologia digital de informação e comunicação, de maneira competente em sua ação docente no futuro. As novas competências necessárias, a fim de que o professor possa se posicionar com criticidade e mudança de atitude, e as atividades desenvolvidas em sala de aula, serão discutidas a seguir, fazendo uma relação com o que seria o letramento digital nas práticas do professor de LE.

2.5 O Letramento Digital na Formação de Professores

Com o advento do sistema de registro escrito, a oralidade passou para o plano secundário. Com o decorrer da história e o surgimento da imprensa, por volta de 1450, surge a cultura da mídia, com o uso dos recursos visuais como a televisão e o rádio. Mais adiante a cultura chega ao domínio da era digital, da sociedade da informação conectada e interativa, com a diminuição de barreiras físicas, permitindo produzir uma linguagem socialmente construída, a partir das redes compartilhadas.

O que se pode inferir é que as transformações históricas ocorridas pelas diferentes formas de linguagem, expressas a cada evento é que para apropriar-se e sentir-se inserido em cada contexto, novas práticas sociais precisaram ser

revistas, adaptadas e transformadas para atender a uma nova demanda. Esse domínio sobre as práticas sociais de leitura e de escrita em determinados contextos é denominado letramento, o que será apresentado a seguir.

Há várias definições agregadas ao termo letramento. Porém, antes de procurar uma definição ao conjunto letramento digital, objeto desta seção, buscar-se-á primeiro a definição ou definições do termo letramento. De acordo com Soares (2004), os autores de destaque na área de letramento são Kleiman (1995), Soares (2002, 2004) e Tfouni (1988).

De acordo com as concepções de Kleiman (1995), o letramento é um conjunto de práticas sociais que utiliza a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia digital, em determinados e específicos contextos. Sendo assim, o indivíduo letrado é aquele que por consequência exerce as práticas sociais de leitura e escrita, e participa de eventos de letramento com competência. Por se tratar de uma prática social, entende-se que o letramento constitui um fator de inserção social. Se partirmos da concepção dialógica e interacionista da linguagem, conforme afirma Bakhtin (2006), pode-se pressupor que o indivíduo sempre está em interação com os outros e com o mundo, numa constante atividade de constituição de si mesmo. Em se tratando de um estágio interacionista, verifica-se que o fenômeno do letramento não é isolado, de um indivíduo específico, este precisa estar conectado a um contexto social inserido, e depende das relações com os outros para que se possam estabelecer as práticas sociais.

Tfouni (1998) conceitua o letramento em oposição à alfabetização, pois até então, havia uma confusão no entendimento de ambos. Segundo Soares (2002), os termos letramento e alfabetização, às vezes são confundidos em seus significados. A autora define a alfabetização como a habilidade de saber ler e escrever, no sentido de fazer uso da leitura e da escrita, em um aspecto técnico. Somente a alfabetização não é suficiente para o desenvolvimento das práticas

sociais de leitura e escrita proporcionadas pelo letramento. O letramento não exclui a alfabetização, pelo contrário, alfabetização e letramento são processos distintos, de naturezas essencialmente diferentes, entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis (SOARES, 2004). Por sua vez, o letramento tem uma dimensão maior que registros técnicos observados na alfabetização. Foca os aspectos sócio-históricos do sistema escrito por uma sociedade, haja vista as transformações sociais ocorridas ao longo da história já relatadas, transformando o contexto de comunicação oral à sociedade digital. Portanto, tem-se como preocupação estudar e descrever o que ocorre na sociedade quando é adotado um sistema de escrita.

De acordo com Soares (2002), o fenômeno do letramento é constituído para além das práticas sociais de leitura e escrita, pois, o impacto ou as consequências da escrita sobre a sociedade são levados em consideração. O letramento é além de tudo, o estado ou condição de quem exerce essas práticas sociais de leitura e escrita, de quem participa desses eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre as pessoas e do processo da interação. O que essa nova concepção vem acrescentar nos conceitos acerca do letramento é que o indivíduo ou grupos sociais, que possuem esse determinado letramento, ao usarem da leitura e da escrita, podem apresentar uma participação efetiva e competente nas situações em que práticas de leitura e/ou escrita têm uma função essencial.

Após os chamados “Novos estudos de Letramento” (New Literacy Studies – NLS), os autores Gee (2000) e Street (2003, 2006) começaram a considerar o letramento não como a aquisição de uma habilidade, mas como prática socialmente situada, construída, significada e negociada. Em suma, o contexto passa a ser considerado, pois os efeitos do letramento mudam conforme variam os contextos sociais, levando ao reconhecimento da ocorrência de múltiplos letramentos, que são analisados a partir de eventos de letramentos que

ocorrem dentro de diversas práticas letradas (STREET, 2003). Levando-se em consideração o contexto em que irá se desenvolver determinada prática social, Soares (2002) afirma que esse estado ou condição de letramento é a possibilidade de um indivíduo ou grupo social de possuir a habilidade necessária para participar, de forma ativa, das práticas sociais, que dependem da escrita e/ou da leitura para os processos de interação social. Dessa maneira, como são práticas sociais e culturais, quer dizer então, que essas práticas têm sentidos e finalidades específicas dentro de um grupo social, e ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo. Assim, a prática de leitura e escrita são diferentes em diferentes contextos socioculturais.

Buzato (2014) define um indivíduo letrado como alguém que conhece e pratica diferentes formas de falar, ler e escrever construídas sócio-historicamente. Quanto maior a quantidade de esfera de atividade (como jornalística, escolar, artística, científica, profissional, etc.) em que um indivíduo participa ou pretenda participar, maior o seu grau de letramento.

De acordo com Street (2006) existem vários modos de letramentos, que representam nossa maneira e sentido de ler e de escrever em diferentes contextos sociais. Em se tratando da definição de que a prática de letramento não é única, o autor reconhece os múltiplos letramentos como modelos “ideológicos”, significando que sua prática em contextos sociais e culturais específicos, foge apenas da esfera escolar. As práticas de letramento podem estar também envolvidas em atividades sociais, econômicas e políticas. Essa pluralização quer dizer, que não há apenas um letramento, mas vários tipos ou práticas de letramentos, o que levou a adjetivação do termo para especificar uma determinada prática de letramento.

A seguir, abriu-se uma nova discussão sobre diferentes práticas sociais de leitura e escrita, que foram incorporadas de acordo com o contexto social

estabelecido historicamente, pelas transformações da oralidade para a leitura, e pelos meios em que essa leitura começou a ser propagada.

Dentre as mudanças observadas no decorrer dessa seção, o espaço (lugar) em que as práticas sociais são aplicadas é um deles. Observa-se a passagem do espaço de leitura e escrita do papel para as telas digitais, seja em computadores, *tablets*, ou qualquer outro recurso digital. Bolter (1991) conceitua espaço da escrita como sendo um campo físico a partir de uma determinada tecnologia digital da escrita. Compreende-se, portanto, que as formas dos espaços para a escrita são espaciais, ou seja, há um lugar em que a tecnologia digital da escrita está inserida. Essas diferenças dos espaços da escrita sofreram alterações à medida que as práticas sociais de leitura e escrita foram transformadas pela sociedade ao longo da história.

Nos primórdios da história da escrita, o espaço destinado ao seu uso foi transformado da tabuinha de argila para uma superfície mais contínua de um rolo de papiro ou pergaminho. Com o passar do tempo, o papiro deu lugar ao códice. A partir do códice, o espaço da superfície começa a ser bem delimitado na página. Segundo Soares (2002), o espaço físico e visual tem estreita relação com as práticas sociais de leitura e escrita. O espaço da escrita relaciona-se até mesmo com o sistema de escrita. Um exemplo elucidado a respeito da mudança do espaço da escrita, e a relação com a prática social, são as pedras que serviram de superfície e lugar para registrar os hieróglifos dos egípcios. Mas, com a transformação do “espaço físico” da escrita ao papiro, a escrita toma um novo espaço, tornando-se mais cursiva, e os gêneros e uso da escrita também são transformados. Em consequência dessa transformação, práticas de leitura e escrita precisam ser adquiridas e adaptadas.

Um exemplo trazido por Soares (2002) em relação aos novos gêneros e novas práticas de leitura e escrita, a partir de diferentes espaços de escrita, é o códice, que pode proporcionar a escrita em textos longos, com a existência de

narrativas, o que não era possível na argila e na pedra. Outra observância entre as mudanças de espaço de escrita são as relações entre escritor e leitor, escritor e texto, e leitor e texto.

A partir da inserção e utilização do computador nas práticas sociais, o espaço da escrita, ou seja, o local onde se encontra informações passa a se localizar na tela do computador, diferente dos espaços das escritas das páginas do códice ou do texto do papel, escrito de forma linear, sequencialmente, da esquerda para a direita, de cima para baixo. De acordo com Xavier (2005), com as mudanças nas formas de praticar a leitura e a escrita no contexto tecnológico, há a necessidade do indivíduo ser social, integrar-se à transformação, com a aquisição das práticas de letramento digital. A tela digital possibilita a criação de um texto diferente, que segundo Lévy (1999, p.56) é “um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta as suas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se à vontade frente aos leitores”.

Através desta nova representatividade de espaço, tanto o escritor quanto o leitor, podem desenvolver a sua prática de leitura e escrita, partindo da maneira não linear, não sequenciada do texto. É permitido o uso dos *links*¹¹ ou os “nós” do texto que vão trazendo uma multiplicidade de possibilidades, sem ordem pré-definida. Desta maneira, o leitor, ao utilizar o novo suporte de leitura, a tela digital, pode iniciar sua prática de leitura onde ele bem entender. Com apenas um clique, o leitor inicia sua leitura e quando se julga satisfeito com as informações adquiridas, termina sua leitura.

A possibilidade de mobilidade de leitura, sem a concepção estática de ler, e a interligação de outros textos a partir dos *links*, foi denominada hipertexto. O uso do hipertexto em relação ao texto tradicional, conhecido como impresso, gera uma dinamicidade e flexibilidade, por apresentar uma composição de *links* que interligam o leitor a outras páginas. Antes, para se utilizar o hipertexto,

¹¹ *Link* é o "endereço" de um documento (ou um recurso) na web.

comumente fazia-se a assimilação do texto verbal sublinhado em azul, que ao clicar sob o termo destacado remetia à outra página. Essa maneira de *links* foi aprimorada sob outra forma verbal, por vezes não escritas. Podem ser em forma de figuras, símbolos, animação, fotos e outras representações.

As leituras entre as finalidades possíveis nessa prática do hipertexto, a partir do suporte tela, podem ser feitas de diferentes maneiras. Primeiramente uma leitura em meio à navegação casual e sem meta preestabelecida. A escolha dos *links*, nesse caso, é guiada pela curiosidade do leitor. Há também a leitura quando o leitor tem objetividade específica e estabelecida. Lévy (1993, p.40-41) faz uma comparação com a leitura do texto e a leitura do hipertexto:

Quando um leitor se desloca na rede de microtextos e imagens de uma enciclopédia, deve traçar fisicamente seu caminho nela, manipulando volumes, virando páginas, percorrendo com seus olhos as colunas tendo em mente a ordem alfabética. [...] O hipertexto é dinâmico, está perpetuamente em movimento. Com um ou dois cliques, obedecendo por assim dizer ao dedo e ao olho, ele mostra ao leitor uma de suas faces, depois outra, certo detalhe ampliado, uma estrutura complexa esquematizada. Ele se redobra e desdobra à vontade, muda de forma, se multiplica, se corta e se cola outra vez de outra forma. Não é apenas uma rede de microtextos, mas sim um grande metatexto de geometria variável, com gavetas, com dobras. Um parágrafo pode aparecer ou desaparecer sob uma palavra, três capítulos sob uma palavra ou parágrafo, um pequeno ensaio sob uma das palavras destes capítulos, e assim virtualmente sem fim, de fundo falso em fundo falso. [...] Ao ritmo regular da página se sucede o movimento perpétuo de dobramento e desdobramento de um texto caleidoscópico.

Em suma, com a utilização da tela, um novo espaço da escrita traz mudanças significativas na relação de interação do escritor e leitor, e entre leitor e o texto.

Leffa (2003) afirma que com o uso do hipertexto nos processos de ensino-aprendizagem de língua inglesa, a partir de um simples clique, o

indivíduo está imerso a diversos textos, diferentes imagens referentes a um mesmo tema, o que pode levar também para o professor, uma fonte rica de produção do material didático, pois os alunos poderão ter contato com textos autênticos, facilitando assim, o seu aprendizado.

As mudanças sociais ocorridas pela utilização da prática de leitura e de escrita na tela digital, trazem também mudanças nas consequências sociais, na cognição e no discurso, tornando necessárias as práticas do letramento digital. Para se apropriar e ser considerado letrado digital, há a necessidade do estado ou condição da pessoa, em utilizar em suas práticas sociais de leitura e escrita, características já citadas pelo uso das ferramentas digitais. Há também mudança do processo cognitivo do indivíduo, ao apropriar-se do espaço da tela digital em sua prática social, como já citado por Lévy (1999) na seção anterior.

Sendo assim, a tela como espaço, segundo a concepção de Chartier (1990) substitui a materialidade do livro pela imaterialidade de textos, sem lugar específico. Além da transformação de acesso à informação, há também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e escrever. Enfim, é a apropriação de um novo letramento, um novo estado ou condição para exercer a prática de leitura e escrita na tela.

Outra característica verificada com as novas práticas proporcionadas pelo letramento digital é a diminuição da distância entre o escritor e o leitor. Essa pouca distância se dá, pelo fato de que na prática do hipertexto, o leitor ao mesmo tempo em que atua como leitor pode ser autor da leitura. O leitor define o seu texto, sua estrutura e sua interpretação.

Entende-se então, o porquê de nessa possibilidade do leitor fazer parte do texto como autor, o texto eletrônico não possuir apenas um autor, e sim, diferentes autorias (SOARES, 2002).

Quando o indivíduo está conectado à internet, sua ação se caracteriza por trazer uma concepção descentralizada, na qual se torna ativo e participante

da criação, seleção e troca de informações, em um determinado ambiente informacional, cujo conteúdo pode ser acessado e alterado, em qualquer momento ou lugar pela *web* (BLATTMANN; SILVA, 2007).

Trazendo essas definições e práticas de letramento digital, para o processo de formação inicial dos professores de línguas, foco dessa pesquisa, algumas considerações precisam ser tecidas quanto à inserção das TDIC para o ensino de LE. Buzato (2014) quando dialoga sobre as novas práticas sociais a serem trabalhadas com o professor, defende que o docente, para ser considerado letrado digitalmente, precisa alcançar mais que a capacidade básica para o uso do computador e internet. Seria conveniente também interagir essas tecnologias digitais às práticas profissionais desse docente, para melhor inseri-lo no contexto sócio-histórico presente.

Classifica-se de ingênuo, o conceito que algumas pessoas têm de letramento digital, definindo-o como apenas um conhecimento técnico, no qual se pode realizar tarefas com competência, como utilizar o teclado, o mouse, interagir mediante interfaces gráficas e programas de computador, ser capaz de realizar um *download*, dentre outras (WARSCHAUER, 2002). De acordo com Buzato (2003), letramento digital é o “conjunto de conhecimentos que permite as pessoas participarem nas práticas letradas, mediadas por computadores e outros dispositivos eletrônicos no mundo contemporâneo”.

Infere-se que, além do conhecimento técnico a respeito das TDIC, é necessário agregar esses conhecimentos às práticas sociais. Se tomarmos por certo que interagir é construir sentidos, e que quando utilizamos os meios digitais para interação, é natural que sentidos sejam apreendidos, é nesse contexto que entendemos a definição de letramento digital (PEREIRA, 2009).

O espaço escolar é válido e importante para que possa utilizar as TDIC para o desenvolvimento de práticas sociais de leitura e escrita. Araújo (2007, p. 81) postula que a escola configura-se como um lugar propício, em que se pode

forjar um “novo intelectual letrado digitalmente, que poderá se inserir criticamente em uma sociedade que exige práticas múltiplas de letramento, inclusive digitais”.

Acredita-se que o professor precisa ter consigo as práticas de letramento digital, e assim, trabalhar com os estudos das mesmas. Já o aluno, é necessário que tenha condições de navegar entre tantas opções e tantas formas diferentes de texto, fazendo uma seleção do que julga necessário ao seu texto, e possuindo uma criticidade para tal, não aceitando com passividade tudo o que está exposto.

Xavier (2002) pontua que é necessário trabalhar o letramento digital nas escolas, no sentido de promover a capacitação desses alunos a viverem o novo milênio, como cidadãos propriamente ditos, em uma realidade cercada de máquinas eletrônicas e digitais.

Sendo assim, com a inserção da tecnologia digital em sala, nas práticas docentes, caberá ao professor inserir o computador e a internet, na tentativa de inserção dos alunos no mundo digital, de uma maneira produtiva, com uso eficiente e consciente, e não de vazio. Usar as ferramentas de maneira coerente com a realidade que esse aluno vive, convergente das práticas sociais (FREITAS, 2010).

A autora ainda utiliza o termo “integração”, quando se intenciona trabalhar com as TDIC em práticas pedagógicas de ensino. O termo integrar, segundo seu posicionamento, refere-se ao professor não abandonar as práticas pedagógicas existentes, e por eles utilizadas, e sim, integrar as tecnologias digitais nas aulas, para que os alunos possam acompanhar a evolução de sua geração, e se posicionarem criticamente em relação às práticas, adquirindo verdadeiramente, o seu estado e condição de letramento digital. Essa ideia contraria-se em algumas atividades que vem sendo trabalhadas nas escolas, pela falta de conhecimento de letramento digital por alguns professores, na percepção de compreender o letramento digital apenas como um conhecimento e utilização

das técnicas de informática. “O esperado é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental” (FREITAS, 2010, p.340).

Para que não possa ocorrer essa ilusão, tais transformações necessitam de uma reflexão contínua de realidade, oportunizando ao sujeito reescrever, reinventar e reconstruir-se constantemente. Caberá ao docente, por meio de tais mudanças, e também por observar seus alunos, refletir sobre o seu fazer docente.

3 METODOLOGIA

Este capítulo abordou aspectos metodológicos, que foram eixos norteadores para a execução do referido trabalho. Foram elucidados os tipos de pesquisas que nortearam esta investigação, o contexto em que foram realizadas, os sujeitos envolvidos, os instrumentos utilizados para a geração de dados, a fim de poder oferecer subsídios para a elaboração do Plano de curso proposto, como produto desta pesquisa.

3.1 O Trabalho Investigativo

A constituição do delineamento inicial da pesquisa, para se chegar ao objetivo proposto, contou com a análise documental para o levantamento inicial dos dados, como a análise do Parecer, que versa sobre as diretrizes dos cursos de licenciaturas no Brasil, perpassando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, tanto do Ensino Fundamental e Médio, e por fim, as Organizações Curriculares Nacionais (OCEN) (BRASIL, 2006).

Vale lembrar que segundo Santos (2000), a pesquisa documental é realizada em fontes como tabelas estatísticas, cartas, pareceres, fotografias, atas, relatórios, obras originais de qualquer natureza (pintura, escultura, desenho, etc.), notas, diários, projetos de lei, ofícios, discursos, mapas, testamentos, inventários, informativos, depoimentos orais e escritos, certidões, correspondência pessoal ou comercial, documentos informativos arquivados em repartições públicas, associações, igrejas, hospitais, sindicatos.

A análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

De acordo com Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, e o pesquisador como seu principal instrumento. Segundo os autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, por esta razão denominamos esta investigação como uma pesquisa qualitativa.

Para se trabalhar com os dados coletados pelos professores em formação, foi adotada uma abordagem interpretativista dos resultados. Como são dados a ser interpretados, a pesquisa tem cunho descritiva-exploratória. Exploratória conforme o próprio nome menciona, com a intenção de proporcionar uma maior familiaridade entre o pesquisador e o tema pesquisado. Ao final de uma pesquisa exploratória, o pesquisador conhecerá mais sobre o tema abordado e estará apto a construir hipóteses.

Em se tratando do caráter descritivo, de acordo com Gil (1999), esta pesquisa objetiva as características de uma população específica, fenômeno ou uma experiência.

Assim, é possível trabalhar com a compreensão e a interpretação dos fatos, acreditando que a realidade é construída na relação entre o pesquisador e seus sujeitos de pesquisa. Os significados são construídos a partir dessa relação. Sendo assim, para uma abordagem qualitativa:

Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido nessas pesquisas é rico em descrições de pessoas, situações, acontecimentos; inclui transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos. Citações são freqüentemente usadas para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista. Todos os dados da realidade são considerados importantes. O pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão do problema que está sendo estudado (BOGDAN; BIKLEN, 1982, p.49).

Esse caráter de pesquisa descritiva-exploratória, se encaixa no perfil da condução do estudo, pois, ao final, após analisar os dados levantados pelo questionário, o pesquisador terá respostas adequadas, e exploradas a fim de levantar dados consistentes para a construção do Projeto de Curso, é o produto final deste trabalho.

Neste ponto, faz-se necessário considerar, como se deu o contato do pesquisador com o grupo de participantes. Houve dois momentos presenciais com esses alunos. Primeiramente, no mês de outubro de 2013, o pesquisador se apresentou às turmas, juntamente com o coordenador do curso, e discorreu sobre seu trajeto acadêmico, para criar um clima confortável com os alunos.

Após a apresentação, fez-se a explanação de como seria o trabalho investigativo, e qual a representação de cada um como caráter significativo para os resultados esperados. Foi informado ao grupo, qual o instrumento de coleta de dados seria utilizado, ou seja, o questionário, como elemento importante para a construção do trabalho investigativo, e por isso a necessidade de respondê-lo de forma idônea, para que o trabalho possa contribuir no processo de formação dos sujeitos de pesquisa respondentes do questionário. Foi explanado também que o trabalho investigativo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética, gerando um número de protocolo CAAE: 18014113.4.0000.5148, e que neles estão contidos os comentários éticos, e que o nome de cada um deles não seria utilizado para preservação da identidade dos alunos. Sendo assim, os sujeitos que contribuíram com esta investigação receberiam letras alfabéticas (A, B, C, D...) como codinome, a fim de se respeitar a privacidade dos participantes. Por fim, foi explicado sobre a voluntariedade de cada aluno, e que, caso aceitassem participar da pesquisa, seria solicitada a assinatura no “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”, que detalha as condições de participação da pesquisa (ANEXO A).

O segundo encontro presencial ocorreu para a aplicação do questionário, em fevereiro de 2014. Foram retomadas todas as informações transmitidas anteriormente, e em seguida, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que os alunos pudessem preencher e devolver ao pesquisador. Somente depois da entrega do termo é que os alunos iniciaram o processo de responder o questionário. É importante ressaltar que 50 alunos, futuros professores, responderam ao questionário, e que esse número representa a totalidade de alunos do curso de licenciatura em Letras da instituição de ensino.

3.2 Cenário do Trabalho Investigativo

O trabalho foi desenvolvido com licenciandos em Letras, de uma Instituição de ensino superior, localizada no Sul de Minas Gerais. A Universidade é privada e é a única do município, ofertando outros cursos de licenciatura, além do curso em pauta, com aulas compreendidas no período noturno. A instituição possui laboratórios de informática com acesso à internet, e boa instalação para as atividades dos alunos.

O curso de licenciatura em Letras tem duração de três anos e gera uma dupla habilitação aos alunos, em língua portuguesa e língua inglesa, e suas respectivas literaturas. Além disso, possui uma preocupação com as práticas de ensino, a partir das teorias discutidas durante as aulas, reservadas as disciplinas de Prática de Ensino para essa finalidade, e também as observações que os alunos fazem durante o período de estágio supervisionado, perfazendo um total de 2.840 horas totais de curso.

3.3 Os participantes do trabalho investigativo

O presente trabalho contou com a participação de 50 sujeitos/alunos dos 1º, 3º e 6º períodos de Letras, ou seja, foram envolvidos todos os alunos de todos os períodos do curso. Esta escolha foi proposital, haja vista, que, como o presente trabalho é investigativo, e tem como objetivo a produção de um Projeto de Curso de TDIC como ferramenta para o ensino de LE no processo de formação do professor, considerou-se importante incluir todos os alunos, apresentando informações das mais diversas possíveis, que serviram como subsídios úteis para a constituição do Projeto de Curso. Sendo assim, os sujeitos de pesquisa foram alunos que estão ingressando no curso de Letras até os alunos que estão finalizando o curso, apresentando assim, duas pontas opostas, mas que se completam ao verificar quais são suas conceituações e utilizações a respeito das TDIC no ensino de LE.

Em linhas gerais, do total dos 50 sujeitos de pesquisa, 32% dos professores são do sexo masculino, totalizando 16 alunos e 68% do sexo feminino, totalizando 34 alunas.

Com relação à idade dos alunos, há um intervalo considerável, variando de 18 a 47 anos. Porém, o que predomina são jovens estudantes, em grande maioria na faixa de 18 a 28 anos.

3.4 Instrumentos da geração de dados

Ao se pensar em trabalhar com os dados coletados pelos professores ainda em formação, a fim de verificar o que compreendem sobre as TDIC voltadas como ferramentas educacionais para o ensino de LE, foi utilizado como instrumento de geração de dados, o questionário semiestruturado. O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido

como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Dentre as vantagens de se utilizar o questionário como método de coleta de dados, ainda de acordo com Gil (1999), ele possibilita atingir um grande número de pessoas, mesmo que dispersas. Tem a preocupação de manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa. Não tem como intenção expor aos participantes a influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Assim, entende-se que a análise dos dados teve uma lente qualitativa, pois foi feita de acordo com a percepção de qual maneira os professores em formação compreendem e fazem uso das TDIC, e como enxergam a integração das ferramentas digitais ao ensino de LE.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Esta etapa da pesquisa se ateve às considerações levantadas pelos professores em formação, a respeito do uso das TDIC como ferramentas úteis ao ensino de LE.

Ressalta-se que as perguntas de pesquisas embasaram as apreciações acerca das questões pontuadas pelos sujeitos de pesquisa, ao longo do questionário. Assim sendo, primeiramente foram analisadas questões relativas a determinar qual e como se dá o contato dos professores com o computador e a internet em suas relações pessoais e sociais, ou seja, se eles já fizeram uso das referidas tecnologias digitais em questão, e em qual momento isso foi realizado.

Na sequência, verificou-se se durante o processo de formação desses professores de Letras, eles tiveram ou estão tendo algum contato com o uso das TDIC. Para isso foi considerado o espaço formal, ou seja, disciplinas, cursos de extensão, outra formação acadêmica, em situações pedagógicas (teoria ou prática), e em especial para o ensino. Posteriormente foram analisadas as informações para se averiguar as percepções sobre o que os professores entendem por TDIC, e de quais maneiras são observadas para o ensino de LE. Neste caso, os conhecimentos rasos, sem bases teóricas, tímidos por parte dos professores foram levados em consideração, para ao final, servirem de instrumentos válidos que ratificam a necessidade de uma formação específica para essa realidade, por isso a proposição do Projeto de Curso, produto final da investigação.

A seguir, serão apresentadas questões a fim de responder a primeira pergunta de pesquisa. **Como e qual é o contato dos professores em formação em relação ao computador e internet em suas práticas pessoais e sociais?** A fim de responder a esse questionamento, foram dispostas perguntas no questionário sobre o uso dos aparatos tecnológicos, o tempo de utilização,

finalidade, o grau de envolvimento e facilidade de uso, e se a sua utilização foi benéfica para suas práticas sociais.

Foi perguntado sobre o acesso ao computador e à internet. Das respostas obtidas, 100%, ou seja, 50 participantes da pesquisa, disseram ter acesso ao computador e à internet em suas atividades cotidianas. O computador e a internet fazem parte das vidas dos participantes dessa pesquisa há no máximo 17 anos, ou seja, desde 1997. Dos participantes, 31 responderam passar em média 30 minutos a 3 horas diárias no computador e na internet; seguido de nove participantes que passam cerca de 4 a 6 horas diárias, e sete que utilizam mais de 7 horas diárias, chegando até a 14 horas por dia. Os outros participantes afirmaram não ter tanto contato, mas ainda assim, utilizam o computador e internet semanalmente, sendo o acesso por volta de 1 a 2 horas. Um dado que chama a atenção na análise dos questionários é a inclusão do aparelho celular como fonte de internet para sete dos participantes. O celular, com seus novos recursos, passou a ser um dispositivo móvel que facilita a informação e a comunicação rápida, em tempo real. Isso mostra que os sujeitos, ainda que minoria, já adotam novos modelos tecnológicos de comunicação e pesquisa em suas atividades.

Quando se perguntou sobre o local que normalmente os participantes acessam o computador conectado à internet, dois participantes responderam ter acesso no local do trabalho, 32 participantes apenas em casa, 12 em casa e no local do trabalho, um em casa e em *lan houses*, um na faculdade e dois não quiseram responder a questão. Verificou-se aqui, que 90% dos participantes possuem acesso ao computador e à internet em suas residências. Pode-se então considerar, que este é um número satisfatório, principalmente porque representa que a internet já faz parte da vida dos participantes, e que estes estão inseridos no contexto contemporâneo, que os fazem participar das transformações sociais oportunizadas com a vinda da sociedade da informação.

De acordo com os dados gerados, foi possível determinar no gráfico abaixo, a quantidade de pessoas e quais as finalidades do uso da internet para o contexto desta investigação.

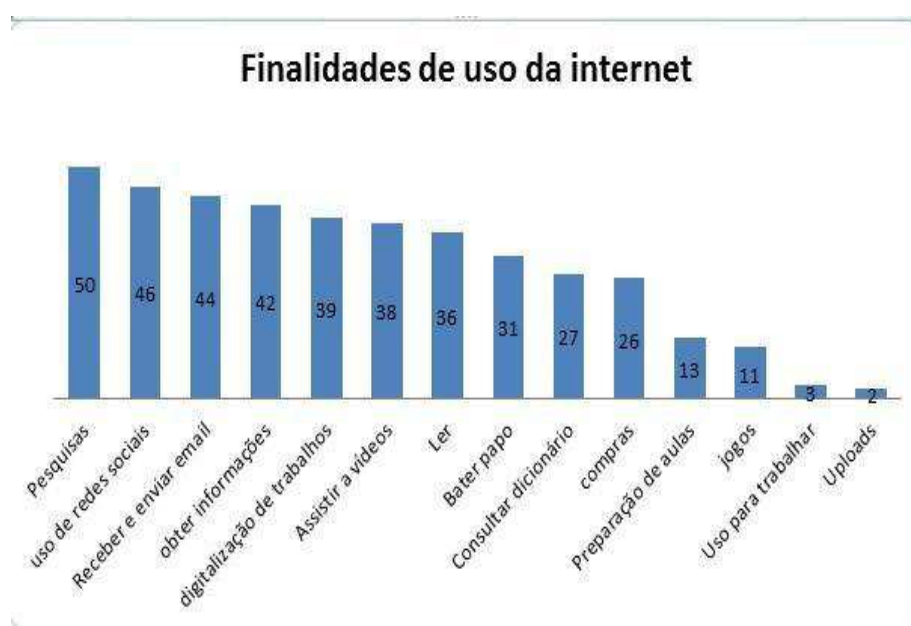


Gráfico 1 Finalidade de uso da internet

Dado ao exposto, pôde-se verificar que os professores em formação são usuários ativos da internet, e também fazem uso do computador, dentro de algumas limitações. Percebeu-se que os participantes já fazem parte das relações digitais, utilizam o novo estilo de comunicação oriundo das práticas sociais oportunizadas pelas TDIC, como o uso das redes sociais e o uso do e-mail.

Percebeu-se também que fazem leituras a partir do novo suporte digital, perpassam por outros textos, com a utilização do hipertexto, conforme explicitado por Lévy (1999). O que não se pôde verificar, entretanto, foi se os participantes da pesquisa fazem uso da leitura e escrita colaborativa, se há uma

criticidade no momento da pesquisa, ou se fazem apenas uma pesquisa superficial, sem um critério de seleção. Essa inobservância se deu porque os dados coletados não foram suficientemente concretos para que se possa verificar como são realizadas as pesquisas pelos professores em formação. Esse questionamento foi suscitado após a aplicação do questionário, que foi sinalizado que todos os sujeitos fazem uso da internet para pesquisas.

Outro dado interessante, que pode ser percebido ao analisar o gráfico exposto, refere-se à alta incidência de uso da internet para atividades sociais, de interesse pessoal dos sujeitos da pesquisa. Já para uso profissional, ou até mesmo para as aulas, como por exemplo preparar aulas, a sua utilização incide em menor número.

A baixa incidência encontrada vai ao encontro da afirmação de que ainda as TDIC estão em ascensão no campo da educação, seja por falta de interesse dos professores ou dos professores em formação ou também por não entenderem a respeito da sua utilização.

Quanto ao uso dos aplicativos como facilitadores de uso, os participantes também demonstraram possuírem um contato com os mesmos, conforme representação no gráfico que se segue.

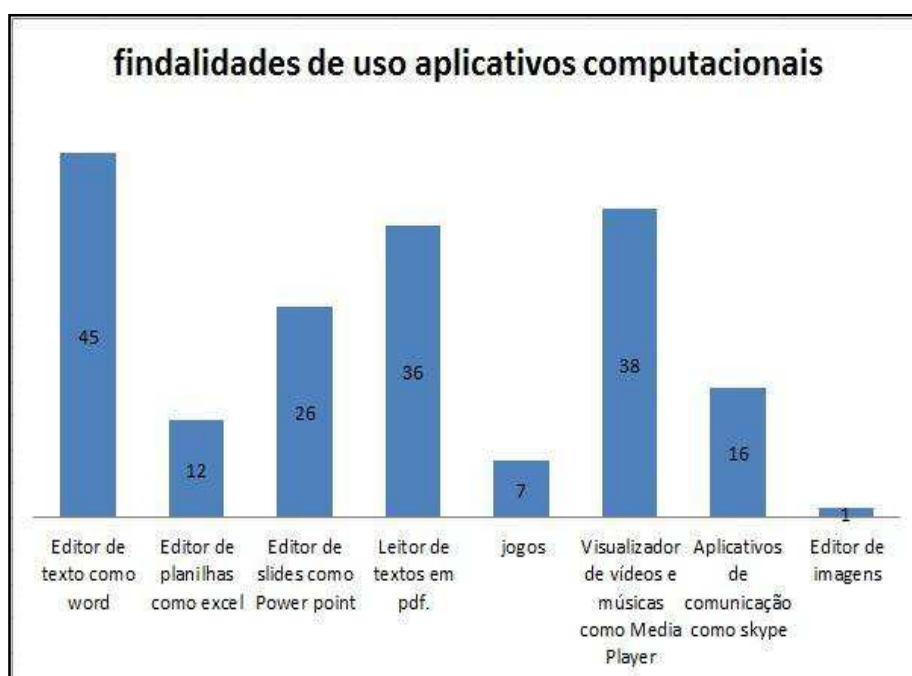


Gráfico 2 Finalidades de uso dos aplicativos computacionais

Sobre a facilidade de acessar a internet e outras ferramentas que o computador oferece, tem-se: 45 participantes (90%) informaram ter facilidade de utilizar os recursos tecnológicos, como pôde ser observado em alguns trechos a seguir:

I1 - “Com a era que vivemos a facilidade mora em nossas casas, o autoaprendizado é fundamental.”

H1 - “Sim, domino facilmente os *softwares* de edição de textos e vídeos, também consigo pesquisar e acessar qualquer conteúdo que eu queira.”

G1 - “Sim, já fiz curso de computação, enquanto mais nova.”

Z - “Sim, possuo curso de informática.”

U - “Tenho facilidade para usar aquilo que preciso, mas não tenho um conhecimento vasto em informática. Conforme preciso de algo, aprendo na prática.”

X - “Sim, pois busco sempre me informar das novidades para uma maior facilidade no desenvolvimento de pesquisas.”

J - “Sim, normalmente quando não sei usar alguma ferramenta, busco pesquisas no GOOGLE, para me informar.”

B - “Sim, já há bastante tempo me interajo com a internet. Sou formado em cursos de informática e isso me ajuda bastante.”

G - “Tenho. Pego rápido o aprendizado de novos aplicativos e recursos que eu venha a aprender no computador.”

Nos trechos acima, verificou-se que os participantes sentem facilidade em utilizar a internet e os recursos computacionais disponíveis. Verificou-se também, que quando sentem dificuldade de acesso, como verificado nos relatos II, X e J, estes recorrem a *sites* de pesquisa, para buscar a solução daquele problema. Assim sendo, os participantes em questão entendem que a autonomia é um componente importante no processo de pesquisa pela internet, e que eles mesmos podem promover o aprendizado, de acordo com a necessidade emergente.

Apenas 5% afirmam não ter facilidade de acesso, mas mesmo assim usam o computador e a internet. Em trechos do questionário podem ser encontradas as seguintes respostas:

L1 - “Não, pois não conheço bem as novas tecnologias digitais.”

S - “Não, pois disponibilizo pouco tempo para acesso.”

P - “Um pouco de dificuldade, falta de informação.”

J1 - “Não, pois tenho pouco conhecimento.”

Pode-se inferir que essa falta de facilidade no uso é proveniente da falta de tempo e de informação. Importante mencionar que não foi observada, em nenhuma resposta do questionário, aversão a qualquer utilização dos aparatos tecnológicos citados. Acredita-se que dessa maneira seja mais fácil propor um trabalho, quando os alunos não impõem barreiras em relação ao uso.

Corroborando a interpretação estabelecida nas linhas acima, foi perguntado também aos sujeitos de pesquisa, se quando se tornarem professores pretendem utilizar as TDIC nas aulas de LE com seus alunos. Dos 50 participantes, 49 responderam que sim e que têm a intenção de trabalhar, apenas um não respondeu a questão.

Além da pergunta acima, foi questionado se sentiam à vontade ao utilizar tais ferramentas para o ensino de línguas. No entanto, as respostas já não foram as mesmas. Apesar de não haver resistência quanto ao uso, os participantes responderam que precisariam de um conhecimento pedagógico maior para essa inclusão, pois ainda restam dúvidas sobre como fazer essa inserção, e em quais momentos esta seria possível. Encontrou-se aqui, mais um fator que justifica a proposta do curso que foi apresentada neste trabalho. Além disso, verificou-se também que há uma preocupação com o contexto social em que hoje o professor se situa como se observa no excerto abaixo:

K - “Temos que nos adaptar no mundo tecnológico que se bem usado só trará melhorias.”

Como pode-se observar no excerto acima, o estudante K sinaliza a importância do professor atualizar suas ações pedagógicas com a vinda das TDIC. Também ratifica o que Freitas (2010) menciona, que a TDIC é uma ferramenta útil se bem usada pelo professor em momentos oportunos e com uma finalidade pedagógica.

A seguir foram apresentadas discussões referentes às outras perguntas de pesquisa, a saber: É oportunizado algum espaço de discussão sobre o uso da TDIC no ensino na universidade a ser pesquisada? Como os futuros professores compreendem as TDIC e sua utilização para o ensino de LE?

Quanto às respostas apresentadas, verificou-se que 96% dos participantes da pesquisa não participaram de qualquer encontro acadêmico, sobre a possibilidade de inserção das TDIC como ferramentas para o ensino de LE. Apenas 4%, ou seja, dois participantes disseram ter participado de alguma formação, como demonstra os excertos abaixo:

A – “Participei sim. Uma representante de apostilas, já palestrou em uma escola onde trabalho e deu sugestões sobre como incluir vídeos, músicas nas aulas através do PC, usando o ATUBE, por exemplo.”

B - “Sim, já participei. Em construção de sites.”

O que estes excertos apontam é que quando os participantes mencionam sobre as TDIC, sua utilização é vista de forma que inclui todo o horizonte digital, ou seja, de forma ampla. A sua relação pedagógica é vista, a partir dos exemplos, apenas como complementos, acessórios para a elaboração e condução das aulas, o que provavelmente são características de uma aula tradicional, em que o professor ainda continua centralizando as informações para si e apresentando a tecnologia digital como algo isolado, fora dos preceitos pedagógicos de utilização. Verificou-se também, um conhecimento razoável a respeito das TDIC a partir dos exemplos mencionados em relação ao seu uso em ações pedagógicas.

Quanto à grande representatividade da ausência de espaços para a discussão da temática para alunos em formação, esta já havia sido apontada pelo estudo de Paiva (2013). A autora afirma que os projetos de formação de

professores nas universidades brasileiras ainda não atendem ao inciso da Resolução do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2002) que versa sobre a necessidade de formar professores aptos para o uso das TDIC, em todas as esferas educacionais. A autora ainda percebe que são apenas iniciativas minoritárias de alguns grupos em suas ações pedagógicas.

Portanto, vê-se dificuldade, durante o processo de formação de professores, em envolvê-los em discussões acerca da temática, estendendo o horizonte das TDIC para além de meras ferramentas técnicas, e entendendo as transformações e possibilidades de uso para os alunos. Outro problema observado nos trechos elucidados foi a falta do espaço formal para a proposição de atividades práticas, para que o professor possa, durante a sua formação, experienciar situações em que as tecnologias digitais estejam inseridas na educação, e assim promover uma discussão em grupo, para analisar a viabilidade do seu uso. Levando isto em consideração, o professor em formação faria suas observações, e embasados à luz da teoria, suscitaria uma análise crítica do uso, e forneceria subsídios para que seu aluno observasse se determinada prática analisada está ou não de acordo, e se caso não tivesse, qual seria a melhor maneira de integração.

Como embora acreditasse que não existe uma formação sólida sobre as TDIC no curso formal de ensino de LE nesse contexto, como foi o caso apontado diante das respostas dos participantes da pesquisa, foram feitas outras perguntas aos professores, no sentido de verificar sobre qual(ais) vantagem/desvantagem e possibilidade de uso das TDIC, quando iniciarem sua atividade docente, podem ser trabalhadas. Estes foram questionamentos que ajudariam a responder a terceira e a última pergunta de pesquisa.

Neste ponto, foi apresentada uma análise das respostas sobre quais são as vantagens percebidas sobre o uso das TDIC como ferramentas úteis para o ensino-aprendizagem de línguas. Como são considerações destoantes umas das

outras, as respostas foram divididas em grupos de aproximação, conforme disposição a seguir.

Três participantes da pesquisa orientaram suas respostas à pergunta apresentada, verificando sobre a possibilidade de se utilizar as TDIC como meio de ampliar seus conhecimentos com a língua estrangeira, a partir de contatos com outras pessoas, talvez nativas da língua alvo e cultura, conforme observado nos trechos abaixo:

F - “Várias pessoas poderiam ter acesso ao aprendizado de outras línguas a partir das TDIC.”

G - “O aluno poderia conversar com outras pessoas, mesmo distante, poder usar áudios para o aprendizado, entre outras coisas como: escrever, falar e tirar dúvidas até com nativos de outra língua.”

H - “Através do contato com outras culturas e nações e acesso às informações culturais de outras nacionalidades.”

De acordo com estes trechos é possível inferir que as TDIC podem ampliar os espaços físicos e geográficos, para o ensino-aprendizagem de LE. Esses participantes observaram que a partir da internet, o aluno pode buscar formas coletivas de aprendizado com outros recursos ou pessoas. Verificou-se também, a possibilidade de ampliar o aprendizado provindo de outras habilidades comunicativas, que geralmente não são observadas no contexto escolar para o ensino de LE, como por exemplo, a fala e a compreensão por meio de áudios. Essa observação faz-se presente no método comunicativo de ensino de LE proposto de Almeida Filho (1999) e Richards e Rodgers (1986), quando mencionam que o ensino de línguas precisa estar pautado nas quatro habilidades comunicativas, utilizando-se de textos autênticos, inserindo os alunos em uma comunicação real. Os novos espaços e outros caminhos

possibilitados pelas TDIC no ensino de LE, já foram pontuados por Lévy (1999) durante a construção do referencial teórico, como um ponto positivo e necessário a ser destacado, quando se deseja integrar as TDIC ao ensino.

Prosseguindo, percebeu-se em alguns blocos, que os participantes já agregaram a possibilidade de uso das TDIC no que tange a formar cidadãos ao seu tempo, integrando as TDIC em sua formação profissional, e também a sua utilização no ambiente escolar. Ao mesmo tempo, verifica-se também, o aspecto econômico do seu uso, com o barateamento dos materiais tecnológicos possibilitados com a inserção das TDIC.

C - “Os alunos estão muito instruídos quanto à tecnologia digital hoje em dia, faz parte do seu dia a dia, então por que só na escola isso não é usado? É preciso um algo a mais para chamar a atenção deles.”

J - “Trazer o conhecimento de maneira prática, rápida e barata (pois os meios de ter acesso à internet cabe a todos).”

K - “O acesso a esse tipo de ensino pode ficar mais acessível e prático, podendo assim formar profissionais mais bem preparados.”

L - “As tecnologias digitais podem ajudar no ensino-aprendizagem dos alunos, nas pesquisas e futuramente nas suas carreiras profissionais.”

As questões ligadas à formação cidadã e ao barateamento dos materiais didáticos, possibilitados com a inserção das TDIC nas ações pedagógicas, estão previstas nos documentos oficiais, conforme foram referenciados no aporte teórico na construção desse trabalho. São pontos que precisam ser levados em consideração, pelas razões de transformação social, para a sociedade da informação. De acordo com Delors (1998) em resumo, cabe à educação, o papel de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver em um ambiente instável e heterogêneo, em que não se consegue prever resultados

fechados. Assim, a escola, dentre seus objetivos, tem como compromisso a formação do cidadão, para que este possa participar ativamente da sociedade no seu tempo, em uma posição crítica, entender sobre o uso oportuno das TDIC nas ações pedagógicas e não o uso pelo uso, criticado pelas frentes capitalistas. Para tanto, a formação de profissionais para o uso das TDIC são possibilidades que vão ao encontro dessa realidade a ser enfrentada.

Por fim, 10 participantes acreditam que as TDIC são a salvação que faltava para a educação, que com a utilização do computador e da internet no espaço escolar, tem-se uma maneira de motivar, animar e até tornar a disciplina de língua inglesa mais atrativa para o alunado, como pode ser inferido nos trechos abaixo extraídos dos questionários:

M - “Como os alunos estão ligados às novas tecnologias digitais, os chama mais a atenção.”

N - “Facilitam as aulas e também atraí os alunos que não se identificam tanto com a matéria.”

O - “A Tecnologia Digital no mundo atual sempre será uma grande ferramenta de aprendizagem.”

P - “Trará novidades com a utilização da tecnologia digital.”

Q - “Fácil acesso, contato mais dinâmico.”

R - “Elas podem aproximar a língua estrangeira do cotidiano do aluno, fazendo com que o mesmo não tenha tanta resistência ao aprendê-lo.”

S - “Podem facilitar o aprendizado, deixando-o menos cansativo.”

T - “Tornando mais dinâmica as aulas.”

U - “A tecnologia digital deixa a aula mais rápida e dinâmica. Ajuda o professor a trabalhar a parte visual e auditiva com os alunos, por possibilitar o uso de vídeos, sons e imagens.”

V - “Trazer à disciplina mais dinamismo e formas mais fáceis de aprender.”

X - “Leva os alunos a se interessarem mais, pois está mais ligado a eles, pois eles vivem de tecnologias digitais e de comunicações.”

Nos trechos apresentados pelos participantes N, O, P, Q, R, S, T e U verificou-se que é possível integrar a TDIC no ensino de línguas, em um caráter mais dinâmico, atrativo, com aulas menos cansativas. Os resultados apontaram que o aluno poderá começar a gostar da disciplina, porque as aulas são ministradas com a ajuda dos aparatos tecnológicos disponíveis para essa finalidade. Porém, o que não se verificou nos depoimentos foi a preocupação de integrar as TDIC em momentos oportunos de uso, quando realmente se faz necessária a sua utilização, a fim de que possam surtir efeito no processo de ensino-aprendizagem do seu aluno, conforme apontaram Freitas (2010) e Valente(2009). Foram encontradas apenas discussões “rasas”, como se a TDIC fossem apenas uma novidade, um atrativo para a educação, e o professor teria que integrá-las em suas ações pedagógicas em um caráter de obrigação, sem ao menos ter uma criticidade a respeito de seu uso.

Leffa (2006) advertiu que as TDIC são vistas como ferramentas úteis para a produção de conhecimento, porém, seu uso deve ser pautado em um uso de maneira apropriada pelo professor e não sem um valor pedagógico. Em ações que tenham apenas esse olhar, as TDIC de nada adiantarão no campo da educação e da transformação de uma formação compartilhada de conhecimento, e a preparação de cidadãos críticos para a sociedade do seu tempo.

Já os depoimentos dos alunos M e X, levaram à interpretação de que os alunos hoje já estão imersos no mundo tecnológico digital e sentem-se confortáveis por utilizar as TDIC nas aulas. Essa definição de idade é um fator de estudo que Prensky (2001) desenvolveu analisando a relação da idade e a

relação com as tecnologias digitais hoje disponíveis. Segundo o autor, os nascidos a partir da década de 90 são denominados Nativos Digitais, ou seja, já nasceram com a tecnologia digital em suas mãos e em suas relações sociais, são intimamente ligados às ferramentas tecnológicas digitais. Já os indivíduos nascidos antes da década de 90, o autor afirma que sua relação com a tecnologia digital é possível, porém, não é feita da mesma forma que com nativos, pois precisam apropriar-se da ferramenta digital e trazer para suas relações de uso. Essa característica foi denominada Imigrantes Digitais.

Embora os nativos digitais tenham nascido com a tecnologia digital em suas mãos, eles fazem uso em suas relações sociais, em ações mais voltadas ao entretenimento, seja nas redes sociais, de formas de comunicação informal, para jogos, compras, compartilhamento de informações, leitura rápida, dentre outras. Ao integrar no âmbito educacional, os alunos considerados nativos digitais, sentem dificuldade de fazer essa articulação, haja vista que a escola ainda não atingiu o seu *status* de normalização em relação às TDIC. Pode-se afirmar então, que as TDIC ainda não estão integradas em ações pedagógicas, e faltam ainda, ações para que as mesmas sejam vistas como ferramentas úteis e com finalidades para a educação.

Com ênfase nos aspectos positivos, serão apresentadas abaixo excertos da análise de quatro professores:

Z – “Pelo acesso de cada pessoa fazer seu horário, aprendendo da maneira que pode.”

A1 - “Facilidade de ajuste do tempo no sentido de cada um fazer seu horário e planejamento de estudo.”

B1 - “Facilitam os estudos a distância.”

C1 - “As pessoas que não podem ou talvez não tenham tempo para ir a um curso terão a possibilidade de aprender com mais facilidade.”

Ficou evidente nos depoimentos, que os participantes da pesquisa acreditam que as TDIC estão ligadas mais a programas voltados à educação a distância. Isso se deve pelo fato que num programa EAD (Educação a Distância) a interação entre professor e alunos, e entre alunos e alunos, se dá a partir de ferramentas que objetivam essa finalidade de uso. Em cursos de EAD verifica-se como característica do curso, a participação coletiva dos alunos nos fóruns de discussões, e outros aparatos que visam o trabalho compartilhado, realizado conjuntamente, a partir de ambientes virtuais de aprendizagem. A comunicação é realizada a partir de novos gêneros digitais, com a presença de outras formas de se comunicar, com textos além de escritos com a presença de sons, imagens e *links*.

O que não foi encontrado no discurso dos participantes, durante a análise dos questionários, é a articulação entre os recursos tecnológicos digitais, utilizados em EAD, e a utilização destes em ações voltadas para o ensino presencial. Entende-se, neste trabalho, que o ensino de línguas pode ser realizado também fora do ambiente escolar, designado sala de aula, ampliando os muros escolares. Em pequenas ações, os professores podem problematizar com seus alunos, trabalhos que proporcionem novas formas de adquirir o conhecimento, conforme estabelecido por Lévy (1999), que sustenta esta pesquisa.

Nesses trabalhos podem ser proporcionadas organizações coletivas e compartilhadas na busca de conhecimento, seja entre os grupos da mesma sala, ou a possibilidade de busca compartilhada das informações encontradas na rede, a partir do acesso à internet. As TDIC na educação vão ao encontro dessa nova busca de conhecimento, a partir dessas informações disponíveis na rede, e cabe à escola, como agente de formação e transformação social, problematizar as TDIC com seus alunos.

Portando, as observações em relação às vantagens das TDIC, permitiram voltar o olhar em relação às desvantagens do uso destas, no ensino percebido pelos participantes da pesquisa. Em linhas gerais, as respostas mostraram uma preocupação no sentido da tecnologia digital substituir o professor ou o seu papel em relação ao ensino. Essa preocupação já havia sido alertada por Leffa (2006) e Paiva (2001). Os autores citam que os professores, em sua maioria, negam a inserção das TDIC no ensino de línguas, por acreditarem que estas podem substituir o seu trabalho como docente, pois os alunos poderiam buscar outras informações, que não seriam aquelas dadas pelo professor. Também se observou que os alunos acreditam que a inclusão das tecnologias digitais pode causar certo distanciamento entre as relações estabelecidas na sala de aula que hoje conhecemos, diminuindo o contato entre o professor e seus alunos. Essas percepções foram encontradas conforme as transcrições a seguir:

D - "... o estímulo à tecnologia digital aplicada em sala, afaste ainda mais os alunos um dos outros não havendo interação social entre eles..."

E1 - "... acaba por fazer o docente ficar mais preguiçoso em pesquisar um livro e até em ler, fica tudo mais fácil, tornando o docente mais largado."

N - "Pode suprir o professor e fazer com que os alunos se tornem autossuficientes, deixando de lado a importância do regente."

C1 - "não ter uma explicação frente a frente com o professor."

A1 - "não tem o contato pessoal, as relações parecem mais frias."

M - "A busca por outros conteúdos (*sites*), sem ser o proposto."

O que se pode observar nestas respostas é uma visão técnica em relação às TDIC. As falas vão ao encontro de compreendê-las como ferramentas que afastam, ou descaracterizam a figura do professor, ou ainda, que estas os substituam na ação pedagógica. Percebeu-se, que negam que as TDIC podem ser

ferramentas úteis para integrá-las ao ensino de LE. Acredita-se neste ponto, que ainda persiste a concepção de que, para o agir do professor, o conhecimento deve ser detido apenas por ele em sala de aula.

De acordo com as respostas, verificou-se a concepção de que o professor ainda é uma figura central na relação com a produção do conhecimento, no entanto, a questão que se coloca é que essa centralidade torna-se engessada no processo, fazendo com que em muitos casos, ele acabe não possibilitando a integração de seu conhecimento, a outros elementos que venham a colaborar com seu trabalho pedagógico, incorporando novos conhecimentos.

O relato do participante N corrobora para essa assertiva, quando menciona a tecnologia digital como algo negativo, pois “descaracteriza a figura do regente e alunos autossuficientes”. Infere-se também que a formação do discente como sujeito autônomo é algo visto como negativo nesse exemplo. Assim sendo, a educação ainda apresenta característica do que Freire (1996) intitulou como “educação bancária”, longe de adquirir uma educação libertadora, com a formação crítica do aluno, para uma participação mais democrática no ensino-aprendizagem, e do seu papel na sociedade. Também não computa a possibilidade do aluno, com seu aparelho celular em mãos, fazer a busca de informações que pode agregar e complementar o conhecimento de determinado conteúdo trabalhado pelo professor em sala de aula, um conhecimento construído em pares, compartilhado.

A seguir, serão apresentadas as percepções dos participantes da pesquisa, quando questionados se já ouviram falar sobre as TDIC, e em qual contexto elas foram aplicadas.

Alguns participantes, timidamente, comentaram a respeito, conforme abaixo:

D - “Já ouvi falar no contexto de escola pública para melhor a interação entre professor e aluno.”

C - “Se você estiver se referindo ao Skype (por exemplo) como comunicação e *sites* informativos (UOL, GLOBO...), sim.”

B - “Em contextos de rádios *online*, *sites* institucionais e redes sociais, além de portais de notícia e entretenimento.”

E - “Hoje vivemos em um mundo digital, onde diversos projetos são realizados com a finalidade de inclusão digital.”

O que se viu, diante das análises dos trechos ora apresentados, foi um desconhecimento acerca das possibilidades de integrar as TDIC nos processos educativos para o ensino de língua estrangeira. Entretanto, esse desconhecimento, não é causado pela falta de interesse ou pela negação por parte dos participantes da pesquisa.

Verificou-se que durante o período em que os professores em formação estiveram cursando suas disciplinas na universidade, não foi o suficiente ainda, para que eles pudessem ter um amadurecimento e uma criticidade acerca de integrá-las ao processo educativo. Como já bem pontuou Paiva (2013), nas universidades brasileiras, ainda são pequenas as ações que giram em torno do tema, mas que merece total atenção por parte das instituições superiores de ensino, pois, é uma obrigação a ser cumprida, diante de uma legislação em vigor.

Pela falta de conhecimento, os professores integram as TDIC de forma equivocada, como é observado nas pesquisas em andamento no meio acadêmico, e pelas respostas dos participantes desta pesquisa. Acreditam que a tecnologia digital seria a salvação da educação, como uma pupila aos olhos do aluno, e uma ferramenta indispensável para uso do professor. Lévy (1999) já advertia que a tecnologia digital não é boa nem má, depende de como é utilizada pelos

professores no processo educacional. Precisa-se ter consciência de que as TDIC são ferramentas úteis e necessárias, mas nunca terão a função de substituir o professor em sua prática pedagógica. O que podem ocasionar são novas posições, que o professor precisa assumir, ao integrá-las em seu processo de ensino-aprendizagem.

Uma das posições a serem assumidas, é aceitar que nas relações de ensino, o aluno também seja participante ativo no processo do conhecimento. Dessa maneira, o alunado tem que participar da construção e da busca de conhecimentos propostas pelo professor. A internet é uma excelente ferramenta de busca e pesquisa. Muitas informações são nela encontradas facilmente. O professor pode com facilidade integrá-las em suas atividades, propondo ações em que o aluno busque informações nela dispostas.

Entretanto, embora se tenha muitos conteúdos depositados e compartilhados na internet, não se pode dar credibilidade a tudo que é encontrado nela. Lévy (1999) caracteriza como lixo eletrônico, essas informações indesejadas. Assim sendo, o professor precisa primeiro conhecer, e só após, propor tipos de ações que visem a essa criticidade para seus alunos, propondo caminhos para que ele perceba, e se torne crítico, para filtrar os conteúdos que estão dispostos na rede mundial de computadores. Também é necessário conhecer e dominar novas formas de comunicação, hoje disponíveis com o advento da sociedade da informação. O suporte das relações sociais foi ampliado. Hoje, a tela do computador, celular, permite que se estabeleça uma comunicação entre indivíduos em tempo real, com a presença de outros textos, alguns conectados a outros, de forma coletiva, compartilhada.

No sistema escolar, o professor não pode ficar omissos diante das transformações sociais ocorridas. Este precisa, em sua estrutura curricular, formar cidadãos a seu tempo, críticos, que tenham posicionamento a partir do espaço em que se encontram. Dentro das relações trabalhistas, a escola, tem que

preparar cidadãos aptos para o mundo do trabalho, que também é tecnológico. Essa relação com o trabalho, não é vista como uma postura capitalista de imposição, obrigatoriedade, mas sim refletida, dialogada, estabelecendo relações de uso.

Outra percepção apontada por Valente (1991) que não foi encontrada nos discursos relatados pelos participantes da pesquisa, foi enxergar as TDIC para o ensino de LE, para além do conhecimento técnico de uso. Essa visão somente tecnicista, de nada adianta para a sua integração no ensino de línguas. Somente conhecer as ferramentas, não proporciona condições suficientes para esta integração. É necessário conhecer as condições pedagógicas de uso por parte dos professores, e assim trabalhar um ensino significativo, e não uma utilização sem finalidade.

Os participantes da pesquisa têm uma familiaridade com os aparatos tecnológicos digitais. Todos eles fazem uso do computador e da internet em suas práticas cotidianas, em trabalhos escolares e profissionais, logicamente, com algumas variações de uso. Numa média geral, não sentem muita dificuldade de acesso e também não encontram resistência quanto ao uso, facilitando a proposta do Projeto de Curso com essa finalidade.

Assim sendo, os professores em formação têm um nível de letramento digital, definido por Warschauer (2002), como grau do *computer literacy*.¹² Ou seja, possuem o conhecimento técnico dos aparatos tecnológicos, pois fazem uso em suas práticas. O que se entende como sendo necessário neste cenário de formação de professores, é que não utilizem as tecnologias digitais apenas para ensinar a LE, mas que a LE seja ensinada para que estes aprendizes possam utilizá-las de maneira eficaz, e em prol do seu próprio desenvolvimento. Para além do seu uso, o professor também deve incentivar a habilidade do usuário em encontrar as informações *online* desejadas e com uma criticidade de pesquisa,

¹² *computer literacy* – leitura informatizada, neste contexto, letramento digital

ser competente e interpretar a nova linguagem que emana no novo contexto, e por fim, ser capaz de interagir na rede de forma individual ou em grupos.

Para isso, o professor tem que possuir um grau de letramento digital, ou de letramentos, que proporcione contemplar as quatro tarefas propostas por WARSCHAUER (2002). Visto por este ângulo, este trabalho investigativo vem ao encontro de trabalhar, explorar e discutir as deficiências encontradas nos alunos, por esse motivo, a proposição de um Projeto de Curso de TDIC como ferramentas para o ensino de LE. Em linhas gerais, a elaboração teve como base metodológica a produção de um relatório técnico científico, ou seja, é um documento formal, que relata os resultados percebidos em uma investigação de pesquisa e o seu desenvolvimento.

Porém, para que fosse produzido um documento formal, recorreu-se às autoras Lüdke e André (1986). Estas citam que é preciso ler e reler o material sempre, até chegar a um ponto no qual o conteúdo esteja claro, impregnado, e que seja possível estabelecer as categorias.

É preciso um aprofundamento no conteúdo exposto, de tal forma que seja explorado, não só o que está explícito, mas o que está subentendido nas entrelinhas. Portanto, a análise, foi o mais importante no estudo, pois, possibilitou o aprofundamento e entendimento na curiosidade que impulsionou a esta pesquisa. Acreditou-se que, após um aprofundamento em relação aos dados coletados nos questionários, estes seriam os subsídios necessários para a produção do Projeto de Curso.

5 DELINEAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE CURSO

As linhas construídas a seguir, tiveram como objetivo, apresentar na forma de um Projeto de curso, os delineamentos de um possível curso, que não será executado nessa etapa do processo, que versa sobre a integração das TDIC no processo de formação de professores de línguas. Deixa-se claro que são considerações percebidas durante a execução da pesquisa, percepções essas obtidas inicialmente, durante o levantamento do referencial teórico para a sustentação da pesquisa. As demais observações foram obtidas posteriormente, a partir da leitura das análises feitas pelo questionário semiestruturado, respondidos pelos professores em formação, e que foram os sujeitos da pesquisa.

O projeto de curso em questão não tem como intenção a imposição de padrões, com uma visão pragmática de que a tecnologia digital deve e tem que ser utilizada para a educação. Como todo o trabalho foi elaborado partindo de uma visão crítica de uso, nada mais justo, que a construção do projeto também tenha essa roupagem, deixando, em todo momento, abertura para que o professor em formação possa argumentar, analisar a temática sob outras óticas, e se posicionar em relação ao uso.

A preocupação deixada na ementa é a de sinalizar o professor sobre o seu papel de transformador social, lembrando sempre o que se espera dele enquanto profissional do conhecimento. Como já estudado nas linhas gerais dos PCN's e OCEM, o professor de LE possui uma dupla configuração de função para seus alunos. Inicialmente a preocupação de formar cidadãos críticos à sua época, ou seja, trabalhar o lado cidadão do aluno, como um agente que está no mundo, e não apenas uma figura presente, uma mera figuração e sim conhecer as diversidades de fatores que compõem esse mundo no qual está inserido.

Também não se pode negar a sua preparação para formar alunos atuantes no mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Para isso, o professor precisa estar conectado e sintonizado às exigências que hoje se fazem necessárias para que seu aluno de LE, ao concluir o Ensino Médio, tenha capacidade de se posicionar sobre as oportunidades que lhes forem apresentadas, ao ingressar num emprego.

Mais uma vez, reforça-se que a TDIC, nesse caso, está intimamente ligada às mudanças sociais e econômicas na sociedade, e que a escola precisa refletir criticamente sobre a sua inserção na realidade do seu alunado. Porém, a tecnologia digital precisa ser pensada no sentido de efetuar um caminho de oportunidade a mais para esses discentes, como alternativas para a busca do conhecimento.

Portanto, é necessário que o professor entenda que não se deve prever o uso da tecnologia digital, sem uma finalidade pedagógica, como apenas uma transposição de recursos didáticos, como apontado no aporte teórico anterior. Essa criticidade quanto a seu uso, gera um fator propulsor às vantagens de utilização no campo da educação, entendendo-a como um sinalizador positivo.

5.1 Plano de curso

Nome do Curso: Tecnologia Digital da Informação e Comunicação para a formação inicial de professores de língua estrangeira.

Carga horária: 60 horas/aula

I – EMENTA

A disciplina Tecnologia Digital da Informação e Comunicação para a formação inicial de professores de língua inglesa, através da discussão e reflexão

sobre o uso das diversas tecnologias digitais, que estão à disposição do processo ensino-aprendizagem, vem subsidiar o futuro professor com formas de utilização que promovam a aprendizagem significativa, crítica e eficaz. Parte-se da reflexão sobre o uso das TDIC como ferramentas digitais úteis e necessárias para a formação de alunos críticos, autônomos, formando cidadãos a seu tempo, também capaz de ingressar às necessidades do mundo do trabalho.

II – OBJETIVOS

- a) Compreender a evolução histórica das tecnologias na sociedade até hoje;
- b) Refletir sobre a evolução das Tecnologias Digitais ao longo da história;
- c) Refletir sobre a integração das tecnologias digitais no ensino de línguas, quanto aos desafios e possibilidades encontrados;
- d) Identificar e refletir sobre as ferramentas digitais existentes para o ensino de línguas e
- e) Elaborar projetos.

III – CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Unidade I – Sociedade, Tecnologia Digital e Globalização

- A posição das tecnologias e tecnologias digitais frente à sociedade atual;

- A tecnologia digital como função social da escola como formação do aluno cidadão.

Unidade II – TDIC, Educação e Ensino de LE

- Conceituação de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação na Educação;

- Evolução das Tecnologias Digitais no campo da Educação;
- Novo cenário emergente (Ciberespaço, cibercultura e hipermodalidade)
- Novas configurações e reflexões do ser docente frente às TDIC.

Unidade III – TDIC e Ensino de LE: Desafios e Possibilidades

- Reflexão sobre as TDIC como transposição de recurso;
- Mito das TDIC frente ao novo;
- TDIC e mudanças didático-pedagógicas;
- TDIC: Conhecimentos técnicos e pedagógicos.

Unidade IV – TDIC em linhas práticas

- Ferramentas digitais existentes para acesso;
- Discussão sobre as ferramentas encontradas;
- Criação de Planos de aula com a integração das TDIC para o ensino de línguas;
- Confrontamento de opiniões e pontos de vista;
- Aplicação prática em contexto educacional.

IV – METODOLOGIA DO TRABALHO

As aulas terão caráter dialogado, apresentado a partir dos referenciais teóricos que sustentam cada temática dividida na ementa, no sentido de promover no aluno a criticidade sobre o teor de cada conteúdo, e possibilitar o seu posicionamento em relação ao tema discutido. Também prezaré sobre os exemplos práticos encontrados, promovendo uma discussão sobre a realidade escolar e as possibilidades de uso das TDIC. Por fim, será realizada com os alunos, uma atividade prática que possibilite a construção de Planos de Aulas. Estas serão posteriormente, ministradas com seus pares, a fim de verificar a

possibilidade e o desafio de integrar as TDIC nas aulas de LE, subsidiando os aspectos teóricos que subjaz a construção dos planos.

V – REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio, linguagem, códigos e suas tecnologias.** Brasília, 2006. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 9 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental.** Brasília, 1998. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 9 set. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Brasília: 2000. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2013.

BUZATO, M. E. K. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de línguas:** contribuições para a formação de professores. 2001. 189 f. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FREITAS, M.T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-353, dez. 2010.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas Aplisp**, São Paulo, n. 4, p. 13-24, 2000.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p.

PAIVA, V. L. M. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. V. A. et al. (Org.). **A formação de professores de línguas.** Campinas: Pontes, 2013. p. 209-230. (Novos Olhares, 2). Disponível em:<<http://www.veramenezes.com/formtec.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2013.

PAIVA, V. L. M. 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. (Ed.). **Caminhos e colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 1998. p. 53-84.

PAIVA, V. L. M. A www e o ensino de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 93-116, 2001. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/www.htm>>. Acesso em: 10 maio 2014.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho investigativo teve, a priori, como objetivo central, observar como se dá o descompasso entre o que os documentos oficiais e a literatura versam sobre os desafios e possibilidades das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) voltadas para o ensino de Línguas Estrangeiras, e o que professores em formação, sujeitos dessa pesquisa, pensam a respeito dessa integração ao ensino.

Os objetivos secundários foram os de investigar qual o contato dos professores em formação possuem com o computador e a internet em suas práticas sociais e/ou pessoais, onde o acesso geralmente é feito, quando e quais as finalidades do acesso.

Para que pudéssemos chegar aos resultados colocados nos objetivos, fizemos um trabalho investigativo com os sujeitos de pesquisa, com o auxílio de um questionário semiestruturado. Esse questionário foi bem orientado com os sujeitos de pesquisa, explicando, toda vez que houve questionamento, sobre a importância de cada um na condução e nos resultados esperados, que seriam discutidos na pesquisa.

Num primeiro instante, o trabalho tinha um interesse inicial, que os dados objetivos e analisados posteriormente servissem de subsídios para a elaboração de um curso de TDIC para o ensino de Línguas Estrangeiras: desafios e possibilidades. Esse curso teria uma aplicabilidade, e a análise deste, seria feita a partir de um diário de bordo dos pesquisadores, e também pelas análises dos diários reflexivos redigidos pelos alunos (professores em formação), sobre suas percepções em relação ao curso e à temática discutida nele.

Entretanto, pelo pouco tempo para a finalização da pesquisa de Mestrado, não foi possível, seguindo o cronograma estabelecido no projeto, executar todas as etapas pensadas inicialmente. Portanto, a pesquisa foi reduzida

à apresentação do Plano de Curso, mas não se esquecendo da importância da tecnologia digital na formação inicial do professor de Línguas, realizando as análises a partir dos dados obtidos nos questionários:

De acordo com o desenvolvimento da pesquisa, podemos afirmar que, embora haja uma legislação vigente, como o Parecer CNE de 2002, que obriga os cursos de Licenciatura a oferecerem, no processo formativo de professores, o uso da tecnologia digital na educação, percebeu-se que ainda encontram-se cursos onde a temática não é trabalhada, e muito menos vista pelos estudantes, que almejam em sua grande maioria, tornarem-se professores.

Mais adiante, verificando as análises documentais dos PCN's e OCEM, ratifica-se a necessidade de desenvolver tal temática, devido à preocupação com a formação de alunos aptos ao seu tempo, visto que as TDIC já estão presentes nas relações sociais e pessoais das pessoas, e no campo da educação, estão em ascensão, mas ainda são vistas de maneira tímida, com pouca integração. Assim, ainda faz-se necessário a sua inserção, conforme encontrado nas prerrogativas da construção do referencial teórico.

Esta mesma prerrogativa foi encontrada nas análises dos alunos. Como observado nos dados coletados, a sua totalidade possui acesso ao computador e a internet. Geralmente o acesso é realizado em suas residências, seguido de local de trabalho, faculdade e *lan house*. Os professores em formação utilizam-se da internet para pesquisas, leituras, compras, redes sociais. Enfim, fazem uso do computador para muitas finalidades.

O que se pôde concluir é que os sujeitos da pesquisa possuem uma prática de letramento digital, pois usam o computador e internet em suas relações sociais com facilidade de leitura. Entretanto, quando foram feitos questionamentos em relação a integração das TDIC no âmbito educacional, em especial para o ensino de Línguas, os professores em formação não tiveram uma resposta favorável.

Pelo fato de ainda possuírem um conhecimento razoável quanto à discussão da temática, os professores entendem que as tecnologias digitais são vistas como a salvação da educação, que a partir de uma inserção, os alunos estariam mais motivados e empolgados com as tecnologias digitais, as aulas fluiriam melhor e os alunos aprenderiam mais.

Já outros apontamentos sinalizam que a integração das tecnologias digitais e ensino de línguas, promoveria a desvalorização do trabalho docente, pois poderia formar profissionais preguiçosos, que terceirizariam a internet para os alunos buscarem as informações, e os professores perderiam seu espaço como o detentor único do conhecimento.

Deixa claro nas linhas do trabalho que a inserção das TDIC na educação, em especial para o ensino de LE precisa conter aspectos pedagógicos para sua utilização. Uma inserção sem finalidade ou repensada pela estrutura escolar e pelo professor de nada funcionará. Será apenas uma ferramenta, mas que não terá mudanças significativas na construção do conhecimento do aluno.

Porém, uma vez que pensamos em formar alunos críticos e cidadãos ao seu tempo, a tecnologia digital é vista neste trabalho, como um caminho que pode oportunizar essa característica do aluno na escola. Corroboramos com as ideias de Paulo Freire, que dialogam a respeito da promoção de uma educação libertadora, a autonomia da construção do conhecimento do aluno, e a descaracterização do professor, visto como detentor único do conhecimento, criticado pelo próprio autor, como “Educação Bancária”, que critica o trabalho do professor que pensa ser o único capaz de produzir o conhecimento do seu aluno, e não proporciona alternativas para que o conhecimento possa ser produzido pelo coletivo, ou também pela autonomia dos alunos. Entretanto, produzindo esse pensamento nos alunos, esses seriam preparados para manterem uma postura crítica em relação ao conhecimento que se deseja produzir.

Neste ponto, é que entra o trabalho do professor para utilizar as tecnologias digitais com os alunos, no sentido de proporcionar a estes, a criticidade de buscar as informações, hoje encontradas imersas na *web*. Porém, conforme relata Lévy (1999), há muito material considerado lixo na internet, e para que o aluno consiga produzir o conhecimento e sua autonomia no aprendizado, o professor precisa trabalhar a busca e a prática de leitura imersa no hipertexto.

O que esta pesquisa ratifica, baseada em outras pesquisas que sustentaram este trabalho, é que a formação inicial do professor de Línguas precisa perpassar uma discussão acerca das tecnologias digitais voltadas para o ensino de Línguas, haja vista os benefícios que as mesmas trazem para o campo da educação e à formação dos alunos.

Os professores em formação pesquisados não possuem um conhecimento efetivo em relação ao uso. É dever dos cursos superiores, nas licenciaturas, trazer e refletir essa temática com os alunos, no sentido de formar professores que a atualidade exige, trazendo assim, um novo sentido para o ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1999. 75 p.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010. 76 p.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação**. São Paulo: Pontes; Arte Língua, 2005. 93 p.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. de. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. In: ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE MINAS GERAIS. **Ensino e pesquisa**. Belo Horizonte, 1997.v. 1, p.29-41.

ALTOÉ, A.; SILVA, H. O desenvolvimento histórico das novas tecnologias e seu emprego na educação. In: ALTOÉ, A.; COSTA, M. L.F.; TERUYA, T. K. (Ed.). **Educação e novas tecnologias**. Maringá: EDUEM, 2005. p. 13-25.

ANTHONY, E.M. Approach, method and technique. **ELT Journal**, Oxford, v. 17, n. 2, p. 63-67, 1963.

ARAÚJO, J.C. **Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. 282 p.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006. 203 p.

BARROS, D. M. V. **Educação a distância e o universo do trabalho**. Bauru: EDUSC, 2003. 192 p.

BAX, S. Call: past, present and future. **System**, New York, v. 31, n. 1, p. 13-28, 2003.

BLATTMANN, U.; SILVA, F. C. C. da. Colaboração e interação na web 2.0 e biblioteca 2.0. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 191-215, jul./dez. 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Ed. Porto, 1982.336 p.

BOLTER, J. D. **Writing space: the computer, hypertext, and the history of writing**. Erlbaum: Routledge, 1991. 248 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as leis e diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 01**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio, linguagem, códigos e suas tecnologias**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 9 set. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 9 set. 2013.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. 5th ed. Peardon Education, 2006.410 p.

BUZATO, M. E. K. **Educação digital abre portas para o conhecimento**. São Paulo: Educa Rede, 2003. Disponível em:<<http://www.educarede.org.br>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

BUZATO, M. E. K. **O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de línguas**: contribuições para a formação de professores. 2001.189 f. Dissertação (Mestrado em Língua Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BUZATO, M. E. K. **Letramentos digitais e formação de professores**. São Paulo: Educarede, 2014. Disponível em: <http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2014.

CASTALDELLI, F. **Terceira língua já é exigência do mercado**. Londrina: O Diário, 2012. Disponível em: <<http://maringa.odiario.com/empregos/noticia/598956/terceira-lingua-ja-e-exigencia-do-mercado/>>. Acesso em: 20 maio 2014.

CASTELLS, M. A. Sociedade em rede. In: CARDOSO, G. et al. (Org.). **A sociedade em rede em Portugal**. Porto: Campo das Letras, 2005. p. 31-61.

CHAMBERS, A.; BAX, S. Making CALL work: towards normalisation. **System**, New York, v. 34, n. 4, p. 465-479, Dec. 2006.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.244 p.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1998. 43 p.

FREEMAN, D.; JOHNSON, K. Reconceptualizing the knowledge-base of language teacher education. **TESOL Quartely**, Alexandria, v. 32, n. 3, p. 397-417, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 143 p.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.379 p.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-353, dez. 2010.

FRIES, C.; TRAVER, A. A. **English word lists**: a study of their adaptability for instruction. Michigan: Wahr, 1950. 109 p.

FURTER, P. **Educação e reflexão**. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1976. 91 p.

GADOTTI, M. **Informação, conhecimento e sociedade em rede**: que potencialidade? Porto: IPFP, 2005. Disponível em: <<http://www.ipfp.pt/cdrom/Pain%20Dial%20F3gicos/Painel%20G%20-%20Informa%20E3o,%20conhecimento%20e%20realidade%20em%20rede/moacirgadotti.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2014.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.244 p.

GEE, J. P. The new literacy studies: from "socially situated" to the work of the social. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R.(Ed.).**Situated literacies**: reading and writing in context. London: Routledge, 2000. p. 180-196.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.200 p.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004. 128 p.

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

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p.15-61.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition**. Berkeley: Pergamon, 2009. 212 p.

LEFFA, V.J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: VILSON, J. L. (Org.). **Pesquisa em lingüística aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006. p. 11-36. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/B_Leffa_CALL_HP.pdf>. Acesso em: 2 out. 2013.

LEFFA, V. J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. C. (Org.). **Caminhos e colheita**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p. 225-250.

LEFFA, V. J. Que destino os educadores darão à pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996. p. 333-355.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

LOUREIRO, M. da C. V. **Nova visão do ideário linguístico de Ferdinand de Saussure**. 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ensino da Língua e da Literatura Portuguesa) - Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, Vila Real, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. L. de A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MACIEL, K. D.; HARTL, I. **Métodos e Abordagens ao ensino de línguas estrangeiras e processo de ensino/aprendizagem**. Disponível em: <<http://www.apario.com.br/forumdeutsch/revistas/volume7/ForumDeutschto dos.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

MAGALHÃES, G. M. Linha do tempo sobre o ensino de línguas no Brasil. **Revista Helb**, Brasília, ano 2, n. 2, jan. 2008. Disponível em: <<http://www.unb.br/il/let/helb/linhado/index.php>>. Acesso em: 9 ago. 2013.

MAIA, S. F.; MENDES, B. M. M. A formação de professor de inglês no Brasil: aspecto da história, ensino básico e superior. In: CONGRESSO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ, 8., 2009, Piauí. **Anais...** Piauí: UFPI, 2009. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2009/GT.2/24_Sidclay%20Ferreira%20Maia.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

MELLO, E. F. F.; TEIXEIRA, A.C. A interação social descrita por Vigotski e a sua possível ligação com a aprendizagem colaborativa através das tecnologias em rede. In: SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: ANPED, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/6/871>>. Acesso em: 10 out. 2014.

MOITA-LOPES, L. P. de (Org.). **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. 288 p.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. 12. ed. São Paulo: Papirus, 2006. 239 p.

MORAES, M. C. Tecendo a rede, mas com que paradigma? In: _____. **Educação a distância: fundamentos e práticas**. Campinas: UNICAMP/NIED, 2002. p. 1-25.

NOGUEIRA, M. C. B. **Ouvindo a voz do (pré) adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil**. 2007. 182 f. Dissertação (Mestrado em Letras)-Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<http://www.maxwell.lambda.ele.pucRio.br/cgi/db2www/PGRo490.d2w/input?linPrg=pt>>. Acesso em: 10 dez. 2013.

OLIVEIRA FILHO, V. H. **As novas tecnologias e a mediação do processo de ensino-aprendizagem na escola**. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos3/proposta-guia-didatico-disciplina-computadores/proposta-guia-didatico-disciplina-computadores2.shtml>>. Acesso em: 10 maio 2014.

PAIVA, V. L. M. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. V. A. et al. (Org.). **A formação de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 209-230. (Novos Olhares, 2). Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/formtec.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2013.

PAIVA, V. L. M. 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. (Ed.). **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 1998. p. 53-84.

PAIVA, V. L. M. 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. (Ed.). **Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53-84.

PAIVA, V. L. M. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. In: JORNADA DE ESTUDOS DE LÍNGUA INGLESA, 21., 2005, Sorocaba. **Anais...** Sorocaba: JELI, 2005. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>>. Acesso em: 10 maio 2014.

PAIVA, V. L. M. A www e o ensino de Inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 93-116, 2001. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/www.htm>>. Acesso em: 10 maio 2014.

PAPERT, S. **Constructionism**: a new opportunity for elementary science education. Massachusetts: Institute of Technology, 1986. 280 p.

PEREIRA, G. I. **Letramento digital e professores de LE**: formação para o uso de novas tecnologias em sala de aula. 2009. 234 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação de docentes. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999.

PÉREZ-GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1995. p. 93-114.

PRENSKY, M. Digital natives digital immigrants. In: _____. **On the horizon**. Jamaica: NCB University, 2001. p. 1-6.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: CUP, 1986. 278 p.

ROCHA, C. H. **Reflexões e propostas sobre língua inglesa no ensino fundamental**. Campinas: Pontes, 2012. 288 p.

RUIZ, M. J. F. O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freireano à formação do professor. **Revista Iberoamericana de Educación**, Barcelona, n. 33, p. 55-70, 2003.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. L. **Alfabetização tecnológica do professor**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 111 p.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. 190 p.

SANTOS, C. D. R. **Concepções de professores em formação sobre o ensino de gramática em língua inglesa**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2012.

SILVA, O. M. R. **Apropriação dos conhecimentos sobre integração de recursos tecnológicos pelos alunos de curso de pedagogia**. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, Curitiba, 2008.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.

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

STREET, B. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**: filologia e linguística portuguesa. São Paulo: Humanitas, 2006.488 p.

STREET, B. What's "new" in new literacy studies?: critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, New York, v.5, n. 2, p. 77-91, 2003.

SUGESTOPÉDIA. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000433/043398fo.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

TECNOLOGIA. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/tecnologia/>>. Acesso em: 10 maio 2013.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988. 131 p.

TESOL BRASIL. Disponível em: <<http://www.braztesol.org.br>>. Acesso em: 10 jun. 2014.

VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimento**: repensando a educação. São Paulo: UNICAMP/NIED, 1991.418 p.

VALENTE, J. A. **Logo**: conceitos, aplicações e projetos. São Paulo: McGraw-Hill, 1998.292 p.

VALENTE, J. A.; BUSTAMANTE, S. B. V. **Educação à distância**: prática e formação do profissional reflexivo. São Paulo: Avercamp, 2009.260 p.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajétórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002. p. 313-329.

VILAS BOAS, C. H. S.; VIEIRA, D. S.; COSTA, I. M. F. **Métodos e abordagens**: um breve histórico do ensino de língua estrangeira. Disponível em: <http://www.ensino.eb.br/artigos/artigo_edu_metodos.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2014.

WARSCHAUER, M. A developmental perspective on technology in language education. **TESOL Quarterly**, Alexandria, v. 36, n. 3, p. 453-475, 2002.

XAVIER, A.C. **As tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no século XXI**. Brasília: IFPF, 2005. Disponível em: <<http://www.ipfp.pt/cdrom/Pain%E9is%20Dial%F3gicos/Painel%20G%20-%20Informa%E7%E3o,%20conhecimento%20e%20realidade%20em%20rede/moacirgadotti.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

XAVIER, A.C. As tecnologias e a aprendizagem (re)construcionista no século XXI. **Hipertextus Revista Digital**, Recife, v. 1, 2007. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehte/revista/artigo-xavier.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

XAVIER, A. C. S. **O hipertexto na sociedade da informação**: a constituição do modo de enunciação digital. 2002. 220 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

XAVIER, R. P. A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental. 1999. 564 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Questionário Informativo

Este questionário visa levantar informações referentes a um projeto desenvolvido em nível de mestrado, o qual tem por objetivo refletir a formação do professor de língua estrangeira sobre a utilização das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como ferramentas de ensino. Além disso, servirá de roteiro para a elaboração do curso de Extensão a ser desenvolvido. Certo que poderei contar com sua colaboração já antecipo meus agradecimentos.

Idade: _____

Você já atua como professor de línguas?

() Sim

() Não

Caso afirmativo, desde quando, qual língua, tipo de instituição?

Você usa computador?

() Sim

() Não

Caso afirmativo, desde quando?

Onde acessa?

Quanto tempo você passa no computador?

Com que finalidade?

Você acessa a internet?

- Sim
- Não

Caso afirmativo, desde quando?

Onde acessa?

Quanto tempo você passa na internet?

Com que finalidade?

- Pesquisas
- Assistir a vídeos
- Preparação de aula
- uso de redes sociais
- Obter informações
- ler
- consultar dicionário
- receber e enviar e-mails
- Bater Papo
- outra finalidade. Especifique _____

Quais sites você geralmente acessa e qual a finalidade?

- e-mail
- blogs
- redes sociais (twitter, facebook)
- site de busca, tipo Google
- sites de relacionamento
- sites de notícias
- site de compras
- sites com recursos digitais para o ensino de línguas.

Que aplicativo computacional você usa com frequência?

- editor de texto como word
- editor de planilhas como excel
- editor de slides como power point
- leitor de textos em pdf.
- Aplicativos de desenho vetorial como Corel Draw

- jogos
 Visualizador de vídeos e músicas Media Player
 Aplicativos de Comunicação como Skype
 Outro: _____

Tem facilidade de acessar à internet e outras ferramentas que o computador tem?
Responda justificando.

Já ouviu falar de Tecnologias digitais de informação e comunicação? Caso afirmativo, em que contexto?

Já participou de algum curso em que tivesse uma preparação a respeito da utilização das Tecnologias digitais de informação e comunicação em contextos escolares?

Durante o seu tempo de graduação você teve algum contato com a temática tecnologia digital em alguma disciplina ou em alguma atividade de extensão desenvolvida pela instituição?

- Sim Não

Caso afirmativo em relação a pergunta anterior, em qual momento esse contato foi oportunizado?

Em sua opinião, quais as vantagens que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação podem ajudar no processo de ensino e aprendizagem no ensino de línguas estrangeiras?

E quais as desvantagens?

Durante o seu processo de formação, você já utilizou o computador e/ou internet?

Sim

Não

Quais dos recursos utilizados?

Você acredita ter se beneficiado com esse recurso? Sob quais aspectos?

Durante o seu processo de formação, você já utilizou o computador e/ou internet na prática de língua inglesa?

Sim

Não

Quais dos recursos utilizados?

Você acredita ter se beneficiado com esse recurso? Sob quais aspectos?

Se caso já atue como docente, utiliza o computador e a internet em sala de aula?

Sim

Não

Em que contexto? Quais são os recursos utilizados?

Você acredita que na instituição que você trabalha existe algum recurso digital, como exemplo computador, internet, data show, aparelho de som disponível para a sala de aula?

() Sim

() Não

Caso a resposta for afirmativa, qual recurso e como é o procedimento?

Caso deseje ser professor, pretende utilizar do computador e internet em suas aulas?

() Sim

() Não

Você, na condição de professor, sente seguro para utilizar as Tecnologias digitais da informação e comunicação na sala de aula?

() Sim

() Não

Você possui alguma dúvida em relação às Tecnologias digitais da informação e comunicação?

ANEXO

ANEXO A - PARECER



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O estudo das práticas pedagógicas no ensino de língua inglesa mediado pelas tecnologias no processo de formação docente: desafios e possibilidades

Pesquisador: Patrícia Vasconcelos Almeida

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 18014113.4.0000.5148

Instituição Proponente: Universidade Federal de Lavras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 321.261

Data da Relatoria: 28/06/2013

Apresentação do Projeto:

O projeto propõe o oferecimento de um curso de extensão para futuros professores de língua inglesa, onde serão discutidas questões teóricas sobre a formação docente de professores de línguas estrangeiras e a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação. Posteriormente os professores de letras em formação irão experienciar questões práticas do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação e relatar em diários de aula suas impressões, facilidades e dificuldades durante todo o processo.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa objetiva expor futuros professores de língua estrangeira a questões teóricas sobre a prática pedagógica com a inserção ou não das TDIC, e em seguida avaliá-los por meio de questionário, com vistas a fazer um levantamento sobre como os sujeitos da pesquisa veem o processo de ensino-aprendizagem utilizando ou não as TDIC.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora responsável relata não haver risco previsível, mas assume a possibilidade de alguns desconfortos esperados, principalmente em relação à produção dos diários, em que é possível que os voluntários se sintam desconfortáveis em relação a essa prática, que pode ser considerada inovadora por eles além de exigir dos alunos um tempo extra ao que eles esperavam.

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.ufla.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



Continuação do Parecer: 321.291

dedicar ao curso de extensão. A pesquisadora relata que minimizará este problema no momento em que esclarecerá todo o procedimento de pesquisa e coleta de dados aos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa mostra-se relevante no contexto de ensino-aprendizagem para futuros professores de línguas, não apenas proporcionando a eles o aprendizado sobre a utilização e importância de novas tecnologias mas também possibilitando experimentar o cotidiano que os aguarda quando se inserirem futuramente no mercado de trabalho.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão adequados uma vez que tece todas as considerações necessárias sobre o respeito e os cuidados quanto com o bem estar dos voluntários da pesquisa. Os conteúdos estão adequados no que tange a forma de sua participação, esclarecimento sobre suas dúvidas e que sua participação é voluntária, sem ônus ou bonus financeiro e sem prejuízo às suas atividades corriqueiras dentro da Universidade. Ainda, a pesquisadora destaca que estes poderão deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem a necessidade de esclarecer os motivos. Há também um comprometimento com o sigilo das identidades dos voluntários e da instituição envolvida.

Recomendações:

O protocolos de pesquisa são adequados ao que se propõem, assim como o cronograma previsto, podendo ser aprovados na íntegra.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

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.ufa.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
LAVRAS



Continuação do Parecer: 321.261

LAVRAS, 01 de Julho de 2013

Assinador por:
Luciano José Pereira
(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.ufa.br