



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – MESTRADO
ETIENE CAROLINE FARIAS DE MELLO**

**O USO DE TECNOLOGIAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL II EM FOZ DO IGUAÇU/PR**

FOZ DO IGUAÇU, 2018

ETIENE CAROLINE FARIAS DE MELLO

**O USO DE TECNOLOGIAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO
FUNDAMENTAL II EM FOZ DO IGUAÇU/PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado, da UNIOESTE campus de Foz do Iguaçu, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Clodis Boscaroli

FOZ DO IGUAÇU, 2018

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Mello, Etiene Caroline Farias de

O uso de tecnologias nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental II em Foz do Iguaçu/PR / Etiene Caroline Farias de Mello; orientador(a), Clodis Boscaríoli, 2018.

158 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, Centro de Educação, Letras e Saúde, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2018.

1. Ensino e aprendizagem de inglês. 2. Tecnologias digitais no ensino. 3. Aprendizagem mediada pelo computador. I. Boscaríoli, Clodis. II. Título.



unioeste

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Foz do Iguaçu - CNPJ 78.680.337/0004-27

Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300 - Fone: (45) 3576-8100 - Fax: (45) 3575-2733

Pólo Universitário - CEP 85870-650 - Foz do Iguaçu - Paraná



PARANÁ

GOVERNO DO ESTADO

ETIENE CAROLINE FARIAS DE MELLO

O USO DE TECNOLOGIAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II EM FOZ DO IGUAÇU/PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino, área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Clodis Boscaroli

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Adriana Zilly

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Delfina Cristina Paizan

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Vinícius Carvalho Pereira

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

Foz do Iguaçu, 4 de julho de 2018

DEDICATÓRIA

À minha filha, Olívia, que me acompanhou durante essa trajetória desde o ventre.

Ao meu esposo, Igiã, que me deu apoio para que esse sonho pudesse se realizar.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente à Deus que me proporcionou a oportunidade de realizar um sonho, cursar um mestrado na área que tanto amo.

Ao meu esposo Igiã, por me incentivar e me apoiar nos momentos mais difíceis, por ter me acompanhado durante essa trajetória e compreender minha ausência em várias ocasiões.

À minha filha, Olívia, que desde o ventre sentiu minhas conquistas e minhas frustrações, e depois de nascer, com apenas 3 três meses de vida, me acompanhou durante as entrevistas, e chorou durante os períodos em que tive que me ausentar. Você e seu pai foram a energia propulsora para a concretização deste trabalho.

À minha mãe, Elisabete, por ter sempre me incentivado a estudar, a buscar sempre o melhor de mim, e por ter me ensinado que “o conhecimento é a única coisa que levamos para vida toda”. Obrigado pelo apoio, conselhos e por ter torcido pelas minhas conquistas.

À minha irmã, Victória, por ter sido amiga e babá durante esse período.

À minha sogra, Zelinda, por ter me apoiado, incentivado e ajudado com a Olívia, me acompanhando nos eventos durante esse período.

Ao meu orientador, Prof. Clodis Boscaroli, por ter acreditado em mim e pelas orientações durante esse período.

À professora Delfina Paizan, por ter se mostrado sempre disponível, me apoiado e ajudado em vários momentos e de diversas formas.

Aos meus amigos do coração, Diego, Aliny, Kadigi e Celina, obrigada pelas orações. À Daiane, por ter me ajudado e apoiado.

Aos amigos [e irmãos acadêmicos] que o mestrado me trouxe: Denis Antonio, obrigada por suas dicas, conselhos, paciência, pelo tempo que disponibilizou para me ajudar e, principalmente, pelo incentivo durante vários momentos. À Cleonice Luz, obrigada pelas conversas, parceria, pelas caronas e, especialmente, por me ajudar com a Olívia.

Aos professores que tive e que me inspiraram, especial, Hegrisson Alves, Renata Alves de Oliveira, Larissa Tirloni, meu muito obrigada!

Por fim, a todos os professores de inglês da rede estadual de Foz do Iguaçu que colaboraram para que esta pesquisa fosse possível.

*"Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar possibilidades para a sua
produção ou a sua construção.
Quem ensina, aprende ao ensinar e quem
aprende ensina ao aprender."*

(Paulo Freire)

LISTA DE ABREVIATURAS

ASL	Aquisição de Segunda Língua
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
AVEA	Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CALL	<i>Computer Assisted Language Learning</i>
CC	<i>Creative Commons</i>
CMC	Comunicação Mediada pelo Computador
EA	Educação Aberta
EAD	Educação a Distância
ELO	Ensino de Línguas <i>On-line</i>
ELT	English Language Teachers
FAP	Ferramentas de Autoria do Professor.
GTR	Grupos de Trabalho em Rede
LDA	Lei dos Direitos Autorais
LI	Língua Inglesa
MALL	<i>Mobile-Assisted Language Learning</i>
NRE	Núcleo Regional de Educação
OA	Objetos de Aprendizagem
OER	<i>Open Educational Resources</i>
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PLATO	<i>Programmed Logic for Automatic Teaching Operations</i>
PNE	Plano Nacional de Educação
PROINFO	Programa Nacional de Informática na Educação
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QPM	Quadro Próprio do Magistério do Estado
RCO	Registro de Chamadas <i>On-line</i>
REA	Recursos Educacionais Abertos
SEED	Secretária do Estado de Educação.
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TICCIT

*Time-shared Interactive Computer Controlled Information
Television*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - CALL e as disciplinas relacionadas.....	25
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Computador, professor e aluno nas fases do CALL para Bax (2003) e Healey (2016)	37
Quadro 2 - Exemplo de Repositórios de REA	50
Quadro 3 - Códigos de formação inicial.....	66
Quadro 4 - Códigos de formação continuada	73
Quadro 5 - Códigos de opinião	82
Quadro 6 - Códigos de sugestões	87
Quadro 7 - Códigos de infraestrutura tecnológica das escolas	93
Quadro 8 - Código de práticas pedagógicas.....	103
Quadro 9 - Códigos de práticas no laboratório de Informática	109
Quadro 10 - Códigos de celular para fins pedagógicos	113
Quadro 11 - Códigos de mídias sociais e aplicativos	119
Quadro 12 - Códigos de domínio das TDIC.....	126
Quadro 13 - Códigos de habilidade de LI e as TDIC.....	129

RESUMO

O universo tecnológico cada vez mais presente provoca transformações significativas no modo como as pessoas se comunicam e se relacionam, refletindo na forma como ensinam e aprendem. A Língua Inglesa (LI) está bastante presente nesses contextos digitais, e buscar novas perspectivas para utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino e aprendizagem torna-se um grande desafio para o professor. O presente estudo tem como objetivo geral analisar a inserção das TDIC no ensino da LI no Ensino Fundamental II das escolas estaduais de Foz do Iguaçu, através das experiências dos professores de inglês. A partir de problematização acerca da prática pedagógica e o uso das TDIC, emergiram os seguintes questionamentos: 1) a inserção da TDIC nas salas de aula realmente é uma realidade?; 2) Se é, como isso vem acontecendo e, quais TDIC os professores de inglês estão utilizando em sua prática pedagógica?; e, por fim, 3) a formação desses professores está oferecendo subsídios para que utilizem a TDIC para fins pedagógicos? Para tanto, optou-se pela entrevista semiestruturada para a coleta de dados, realizada com 30 desses professores, os quais relataram tanto suas práticas pedagógicas com uso das TDIC, quanto suas formações na área. A análise dos dados qualitativos foi por codificação, e os resultados apontaram que a inserção das TDIC nas aulas de LI acontece de forma incipiente, e que não são exploradas muitas de suas possibilidades e potencialidades. Contudo, os resultados também mostraram que o pouco uso das TDIC nas aulas de inglês, além da falta de formação e, com muito mais significância, é devido à infraestrutura tecnológica precária das escolas, carga horária reduzida e falta de apoio técnico e pedagógico. Embora haja esses entraves, existem esforços por parte de alguns professores para inovar sua práxis por meio das TDIC. Esta pesquisa, além do diagnóstico, contribui à prática pedagógica dos professores pois os convida a refletir sobre suas decisões e ações para inserir as TDIC nas aulas de inglês de forma efetiva.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de inglês; Tecnologias digitais no ensino; Aprendizagem mediada pelo computador.

ABSTRACT

The technological universe, which is increasingly present in people's lives, causes significant transformations in the way they communicate and relate, thus reflecting on how they teach and learn. Since the English Language (EL) is widely used in such digital contexts, teachers face a great challenge when it comes to seeking new perspectives on the use of Digital Information and Communication Technologies (ICT) in teaching and learning. By focusing on English Language Teachers (ELT), the present study aims to analyze the inclusion of ICT in Elementary Education ELT practices in state schools in Foz do Iguaçu. In order to question pedagogical practices in view of ICT use, the following inquiries have been made: 1) is the inclusion of ICT in the classrooms a reality?; 2) If so, how has it been implemented, and what ICT resources have English teachers been using in their pedagogical practices?; and, finally, 3) has teacher education been offering tools in order for them to use ICT resources for educational purposes in the classroom? For the collection of data, semi-structured interviews have been conducted with 30 of these teachers, who reported both their pedagogical practices using ICT tools and their background in the field. The method of coding was used in the analysis of qualitative data, and the results indicate that the inclusion of ICT in the ELT classroom is still incipient, and that many of its possibilities and potentialities are yet to be explored. However, the results also show that the low use of ICT in English classes is due to the lack of training/education and, to a much greater degree, to the weak school technological infrastructure, reduced working hours and lack of technical and pedagogical support. Despite such barriers, some teachers endeavor to innovate their praxis through the use of ICT resources. In conclusion, besides diagnosing the issue, this research contributes teachers' pedagogical practices, inviting them to reflect on their decisions and actions to implement ICT in English classes effectively.

Keywords: English teaching and learning; Digital technologies in education; Computer assisted language learning.

RESUMEN

El universo tecnológico, cada vez más presente en la vida de las personas, provoca transformaciones significativas en el modo en que se comunican y se relacionan, reflejando así en la forma en que enseñan y aprenden. La Lengua Inglesa (LI) es corriente en estos contextos digitales y la búsqueda por nuevas perspectivas para utilizar las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje se convierte en un gran desafío para el profesor. El presente estudio tiene como objetivo general analizar la inserción de las TDIC en la enseñanza de la LI en la Enseñanza Primaria II de las escuelas estatales de Foz do Iguaçu, a través de las experiencias de profesores de inglés. A partir de una problematización acerca de la práctica pedagógica y el uso de las TDIC, surgieron los siguientes cuestionamientos: 1) ¿la inserción de la TDIC en las aulas realmente es una realidad?; 2) Si es así, ¿cómo eso viene sucediendo y, cuáles TDIC los profesores de inglés están utilizando en su práctica pedagógica?; y, finalmente, 3) ¿la formación de estos profesores está ofreciendo subsidios para que utilicen la TDIC en el aula para fines pedagógicos? Para ello, se optó por la entrevista semiestructurada para la recolección de datos, realizada con 30 profesores, los cuales relataron tanto sus prácticas pedagógicas con el uso de las TDIC, como sus formaciones en el área. El análisis de los datos cualitativos fue por codificación y los resultados apuntaron que la inserción de las TDIC en las clases de LI ocurre de forma incipiente, y que no se explotan muchas de sus posibilidades y potencialidades. Sin embargo, los resultados demostraron también que el poco uso de las TDIC en las clases de inglés, además de la falta de formación y, con mucho más significancia, es debido a la infraestructura tecnológica precaria de las escuelas, carga horaria reducida y falta de apoyo técnico y pedagógico. Pese a los obstáculos, hay algunos esfuerzos por parte de algunos profesores para innovar su praxis a través de las TDIC. Esta investigación, además del diagnóstico, aporta en la práctica pedagógica de los profesores pues los invita a reflexionar sobre sus decisiones y acciones para insertar las TDIC en las clases de inglés de forma efectiva.

Palabras clave: Enseñanza y aprendizaje de inglés; Tecnologías digitales en la enseñanza; Aprendizaje de idiomas mediado por el ordenador.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
1.1 <i>Objetivo geral</i>	20
1.1.1 <i>Objetivos específicos</i>	21
1.2 <i>Organização do documento</i>	21
2 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E O USO DE TECNOLOGIAS	22
2.1 <i>CALL e o Ensino de Línguas</i>	24
2.2 <i>As diferentes fases do CALL</i>	26
2.2.1 <i>CALL Behaviorista</i>	27
2.2.2 <i>CALL Comunicativa</i>	30
2.2.3 <i>CALL Integrativa</i>	33
2.3 <i>Considerações Finais</i>	36
3 OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	38
3.1 <i>Professor-autor e os REA nas aulas de Inglês</i>	52
3.2 <i>Considerações Finais</i>	56
4 PERCURSO METODOLÓGICO	58
4.1 <i>Caracterização da pesquisa</i>	58
4.2 <i>Sujeitos participantes da pesquisa</i>	59
4.3 <i>Descrição das etapas</i>	61
4.5 <i>Métodos de coleta e de análise de dados</i>	62
5 RESULTADO E DISCUSSÕES	65
5.1 <i>Formação dos professores e o uso das TDIC</i>	65
5.1.1 <i>Formação inicial</i>	66
5.1.1.1 <i>Conhecimento prático-didático</i>	67
5.1.1.2 <i>Conhecimento teórico</i>	69
5.1.1.3 <i>Não tiveram formação sobre TDIC</i>	71
5.1.2 <i>Formação continuada</i>	73
5.1.3 <i>Opinião sobre conhecimento/formação no uso de tecnologias no ensino de LI</i>	82
5.1.4 <i>Sugestões de formação continuada sobre o uso de tecnologias no ensino de LI</i>	86
5.2 <i>Infraestrutura tecnológica das escolas de Foz do Iguaçu</i>	92
5.2.1 <i>Infraestrutura tecnológica: entre o que se tem disponível e o que se pode utilizar</i>	93
5.3 <i>Prática pedagógica dos professores de inglês</i>	101
5.3.1 <i>TDIC nas aulas de inglês</i>	102
5.3.1.1 <i>Práticas pedagógicas mediadas pelas TDIC</i>	102
5.3.1.2 <i>Práticas no laboratório de informática</i>	109
5.3.1.3 <i>Celular para fins pedagógicos</i>	113
5.3.1.4 <i>Mídias sociais e aplicativos</i>	119
5.3.2 <i>Domínio das TDIC</i>	126
5.3.3 <i>As habilidades de LI e as TDIC</i>	129

5.4 Considerações Finais.....	133
6 CONCLUSÃO	141
REFERÊNCIAS.....	145
APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	153
APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	154
ANEXO 1 - APROVAÇÃO DA PESQUISA NO CONSELHO DE ÉTICA.....	156

1 INTRODUÇÃO

O avanço da tecnologia¹ trouxe mudanças significativas para a sociedade e, conseqüentemente, para a educação, pois a imagem, o som, o vídeo e o texto convergiram para o computador, para o *tablet* e para o telefone celular, permitindo o rápido acesso e compartilhamento de informação em qualquer hora e/ou lugar. Tal que o conhecimento assumiu diferentes formas e é disponibilizado em diversas plataformas, possibilitando a comunicação de forma multimodal (PAIVA, 2010), surgindo assim novas possibilidades de ensino e aprendizagem por meio da tecnologia.

Os alunos estão, cada vez mais, em contato com algum tipo de tecnologia, o que possibilita o acesso a todo tipo de informação na Internet, a comunicação com várias pessoas ao mesmo tempo, além de poderem ser desafiados e instigados por jogos eletrônicos. Esse cenário de agilidade, desafios e conhecimentos reflete na forma como recebem e processam as informações e, conseqüentemente, em como aprendem.

Diante desse fato, o desafio é inserir as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em sala de aula de forma que contribuam com o trabalho do professor e que atendam às necessidades do aluno. Assim, as TDIC vêm para somar, não sendo um único meio de ensinar, mas mais uma ferramenta para auxiliar nesse processo, tornando o ensino ainda mais dinâmico e interativo, o mais próximo da realidade dos alunos.

A aprendizagem de línguas mediada pelo computador, mais conhecido como CALL (*Computer Assisted Language Learning*) que, trata da busca, estudo e desenvolvimento de aplicações de computadores no ensino e aprendizagem de línguas (LEVY, 1997) já vem sendo investigada há algum tempo. Dessa forma, é pertinente voltar ao passado para compreender a relação da tecnologia com o ensino de línguas², bem como os papéis do professor e do aluno que foram se resignificando ao longo da história.

¹ O termo tecnologia tem inúmeras acepções, dependendo do contexto e do campo teórico. Aqui se opta por utilizar este termo no mesmo sentido que o Belloni (2003), de artefatos tecnológicos ou ferramentas pedagógicas que realizam a mediação entre o conhecimento e o aluno.

² Neste trabalho, o foco está no ensino da língua inglesa, em particular, como segunda língua. Ensino de línguas será a termo usado para referir-se a este contexto.

Nesse sentido, é importante frisar que o modo como os professores e alunos usam a tecnologia determina os diferentes papéis que cada um pode assumir no contexto de ensino e aprendizagem (HEALEY, 2016). Diante disso, ao fazer esse resgate histórico percebe-se que conforme se descobriam os novos usos das tecnologias para a mediação pedagógica, os papéis do professor e do aluno também se modificavam. Sendo assim, resgatar o passado auxilia compreender o presente e pensar no futuro, construindo novos conhecimentos, modificando o que não deu certo e aproveitando os casos de sucesso para melhorar ou fazer propostas pedagógicas, bem como para propor novos papéis no ensino de línguas mediado pelas TDIC.

Saber utilizar as TDIC no ensino da Língua Inglesa (LI) significa aumentar o contato real dos alunos com a língua, ter acesso à cultura e possibilitar a aprendizagem autônoma, expandido o conhecimento para fora da sala de aula. E ainda, oportuniza diferentes formas de comunicação e interação, com qualquer pessoa ao redor do mundo ampliando assim, as redes de contatos e as oportunidades, seja de emprego ou de estudo.

O professor de inglês precisa, então, saber filtrar e gerir todo esse conhecimento de forma efetiva e eficaz, promovendo o alinhamento do conteúdo com as TDIC, de modo que as aulas se torem mais interativas e despertem maior interesse e participação do alunado em sala de aula.

Ressalta-se que a tecnologia em si não é a detentora de toda a “mágica”, e que quem a promove é também o professor. Existem diversos meios e recursos para alcançar os objetivos de uma aula, e o papel do professor é selecionar a melhor forma para tal. Nesse contexto, Leffa (2009, p. 121) já afirmava que o professor deve ir além do quadro negro, papel impresso, livro didático, entre outros, e acrescentou que vivemos em um mundo dinâmico e multimidiático, e que desconsiderar esse contexto é “reduzir e empobrecer a língua que ensinamos”.

O ensino de inglês nas escolas públicas é visto com certa desvalorização tanto pelos alunos quanto pelos professores de outras disciplinas. A relevância do ensino de LI é percebida nas possibilidades de seu uso prático, a exemplo de oportunidades de emprego, viagens no exterior, aprovação em vestibular, etc. Contudo, sua importância vai muito além do uso prático está no caráter

educativo, ou seja, nas possibilidades de tornar o aluno mais “consciente da diversidade que constitui o mundo” (JORGE, 2009, p.163).

O contexto da escola pública nem sempre é favorável para atender todas essas demandas, nem para ensinar uma segunda língua de forma abrangente, e com a carga horária limitada fica difícil desenvolver amplamente todas as habilidades da língua (ler, escrever, ouvir e falar), (SCHMITZ, 2009). Ainda, os professores precisam ensinar em salas superlotadas, com carga horária reduzida, várias turmas e conteúdo para dar conta, além de um grande desinteresse dos alunos em aprender a língua dentro desse contexto, já afirmava (PAIVA, 2009) e, soma-se a isso a falta de uma infraestrutura tecnológica que atenda às necessidades da sociedade contemporânea.

É também nesse cenário que os professores de Foz do Iguaçu ensinam a LI, de modo tal que se faz oportuno questionar se a inserção da TDIC na sala de aula realmente é realidade, e se é, como isso vem acontecendo e, quais TDIC os professores de inglês estão utilizando em sua prática pedagógica. Entretanto, não basta somente transpor o conteúdo do livro para uma TDIC, é necessário promover um contexto significativo a tal uso. Para isso, é preciso uma formação em CALL que ofereça subsídios para que os professores consigam enfrentar essas novas demandas que lhes exige preparo e conhecimento, além de infraestrutura adequada.

Nesse cerne Salomão (2012, p. 55), afirma que é necessário que os cursos de formação inicial e continuada devem apresentar as TDIC “utilizando-se de infraestrutura institucional, apoio técnico e pedagógico com objetivos bem definidos” de forma que os professores tenham conhecimento sobre seu uso em diferentes contextos de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, indaga-se também se a formação desses professores está oferecendo subsídios para que utilizem as TDIC em sala de aula para fins pedagógicos. Não basta ensinar o professor a manusear as TDIC, pois isto se aprende em tutoriais, manuais de instrução ou de forma autônoma; é preciso ir além para que não fiquem somente na teoria, e que a formação chegue à prática por meio de estratégias, metodologias e tecnologias variadas.

A formação no atual contexto deve proporcionar experiências autônomas, colaborativas³ e que os professores, através do compartilhamento de ideias, consigam adaptá-las ao seu contexto e necessidades, tal que as TDIC sejam objetos de transformação de conhecimento, juntamente com o professor e em parceria com o aluno.

Desse modo, este estudo traz conceitos de práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas para atender as necessidades dessa sociedade globalizada e moderna, e um movimento que tem chamado a atenção e que atende muitos desses princípios de inovação são os Recursos Educacionais Abertos (REA) que, segundo Mallmann *et al.* (2013), possibilitam novas perspectivas de ensino e aprendizagem por meio da colaboração, compartilhamento e recriação de materiais didáticos, contextualizados à realidade da sala de aula.

Os REA podem contribuir na formação, pois professor e aluno participam do processo de ensino e aprendizagem, em que ambos cooperam para que a aula seja muito mais criativa e produtiva. Mas, para isso, é preciso redefinir a formação do professor e explorar suas potencialidades a fim de que haja participação, interação e produção colaborativa (MALLMANN *et al.*, 2013).

É por este viés que se busca nessa dissertação a reflexão crítica sobre o uso da TDIC a favor do ensino da LI, e há “a necessidade de professores capacitados para que o computador seja utilizado na educação de maneira adequada e criteriosa, inclusive para que evite a sua subutilização”, como há tempos afirmado por (MARINHO, 2008, p. 22), ou seja, o professor precisa ter subsídios, mas também precisa querer transformar sua práxis e conseguir enfrentar os desafios supracitados.

1.1 Objetivo geral

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a inserção do uso das TDIC nas aulas de inglês, no Ensino Fundamental II, das escolas estaduais de Foz do Iguaçu.

³ Experiência e práticas colaborativas são as trocas de ideias e materiais, tanto com outros professores como com os alunos, no processo de ensino e aprendizagem.

1.1.1 Objetivos específicos

- Verificar como [e quais TDIC] os professores de inglês estão utilizando em sua prática pedagógica;
- Investigar se [e como] estão sendo preparados para o uso das TDIC na sala de aula;
- Compreender se a formação [ou a falta dela] influencia na prática pedagógica.

Para atender estes objetivos, o percurso metodológico utilizado para a coleta de dados foi o de entrevistas semiestruturadas, com análise qualitativa dos dados por meio da codificação das experiências dos professores.

1.2 Organização do documento

Além desta Introdução (Capítulo 1), que trouxe a contextualização, a justificativa e os objetivos da pesquisa, este documento segue assim organizado:

No Capítulo 2 é feito um percurso histórico sobre as tecnologias e o ensino da Língua Inglesa, através das diferentes fases da teoria do CALL, identificando também as transformações dos papéis do professor, aluno e do computador no ensino de línguas.

O Capítulo 3 traz uma discussão sobre os REA e sua contribuição para o ensino mediado pelas TDIC.

No Capítulo 4 apresenta-se o percurso metodológico utilizado para realizar a pesquisa, e no Capítulo 5 são apresentados os dados obtidos durante as entrevistas, bem como sua análise e discussão.

No Capítulo 6 são feitas as considerações finais e perspectivas sobre o estudo ora realizado.

Constam ainda nesse documento o modelo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos sujeitos da pesquisa (Apêndice 1), o roteiro da entrevista como Apêndice 2; e, por fim, o Anexo 1 traz o parecer de aprovação da pesquisa no Conselho de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Unioeste.

2 O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA E O USO DE TECNOLOGIAS

Embora exista hoje mais acesso e a intensificação do uso das TDIC tanto no meio social como no educacional, a relação do ensino de línguas com o uso de tecnologias não é algo da contemporaneidade, mas que vem sendo há tempos discutida.

A tecnologia tem um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem de uma língua e não há como desassociá-las, pois, “praticamente todo tipo de método de ensino de línguas teve suas próprias tecnologias para apoiá-lo” (WARSCHAUER; MESKILL, 2000, p. 1, tradução nossa). O quadro negro bem como qualquer outra tecnologia (digital ou não) são ferramentas essenciais para ensinar uma língua, e para apoiar ou embasar essas práticas pedagógicas, foram desenvolvidas diferentes teorias, com o objetivo de promover uma aprendizagem mais efetiva, e são diversas as teorias que influenciam hoje o ensino e aprendizagem de uma língua.

O campo de estudos do ensino de línguas é (...) resultado de várias teorias de ensino e aprendizagem. É reflexo de diferentes concepções sobre o que significa aprender e busca oferecer respostas às necessidades de diferentes contextos de aprendizagem e faz parte desse cenário o uso da tecnologia (MARTINS, 2015, p. 33).

O ensino de línguas tem sofrido grandes transformações a partir de estudos relacionados a diferentes formas de ensinar e aprender e, como não poderia deixar de ser, com a inserção de novas tecnologias em sala de aula. Evoluímos de computadores de grande porte para computadores de pequeno porte, laptops, *tablets* e *smartphones* conectados à Internet. No ensino e aprendizagem de línguas, além dos exercícios estruturais de repetição focados em gramática e vocabulário acrescentou-se também programas interativos de compreensão e produção escrita e oral, e o acesso a diferentes culturas (DAVIES; OTTO; RÜSCHOFF, 2013).

Considerando a diversidade de tecnologias que podem ser usadas de forma complementar em sala de aula, percebe-se a necessidade de conhecer essa evolução no ensino de línguas e como a tecnologia vem dando suporte a essa prática, de forma a pensar em novas propostas pedagógicas.

Essa evolução, tanto tecnológica quanto pedagógica, trouxe novos formatos e perspectivas de ensino e de aprendizagem, redefinindo não só a concepção de como ensinar ou aprender uma língua, mas também dos papéis desempenhados pela tecnologia, professor e aluno.

A tecnologia teve seu papel de destaque durante um bom tempo da história, deixando o professor e aluno em segundo plano. Mas na medida em que o ensino de línguas e a própria tecnologia foram evoluindo, espaços estão sendo conquistados e professor e aluno estão ganhando evidência no processo de ensino e aprendizagem, tal que houve uma “mudança de foco do professor para os alunos, de centralizada para distribuída” (STOCKWELL, 2014, p. 25, tradução nossa).

Para que o foco esteja no aluno e que o processo de ensino e aprendizagem seja distribuída, o objetivo do professor ao ensinar uma língua deve estar pautado em “ensinar a aprender”, no qual Gimenez (2009) afirma estar ligada ao discurso educacional contemporâneo. Nessa proposta, a autora propõe a autonomia do aluno, em que este assume o papel de destaque no próprio aprendizado e que o uso de estratégias seja o objeto principal do ensino.

Por outro lado Gimenez (2009), argumenta que o difícil contexto da escola pública acaba contribuindo para que a visão de ensino esteja voltada para “ensinar o que aprendeu”, ou seja, focada no conteúdo e na transmissão de conhecimento, na qual o papel principal é do professor.

Sobre este assunto, Kenski (1996) pondera que se entrarmos em uma sala de aula, verificaremos que não mudou muita coisa, e que basicamente são aulas expositivas, leitura de textos, alunos sentados enfileirados copiando o que tem no quadro e uso de tecnologias como livros, cadernos, lousa e giz. Isso foi dito há mais de vinte dois anos e ainda não se evoluiu muito, o que não quer dizer que esse modelo educacional é ruim, mas questiona-se se ainda atende às necessidades dos alunos do século XXI.

Reformular essa perspectiva de ensino requer muitas mudanças, a começar pela formação do professor. Gimenez (2009, p. 109) assevera que “um profissional formado de modo não autônomo dificilmente poderia promover aprendizado autônomo”, e o que muitas vezes se percebe são professores formados em um modelo de ensino que privilegia a transmissão do conhecimento que é copiado e reproduzido pelos alunos (KENSKI, 1996).

Diante desta constatação, percebe-se que ainda existem velhos paradigmas, porém, em novos contextos de ensino e aprendizagem. Os papéis do professor, do aluno e das tecnologias foram se ressignificando ao longo dos anos e ainda estão, o que remete à necessidade de formar professores preparados para essa realidade.

Neste capítulo pretende-se explorar os marcos históricos dos métodos e abordagens que foram surgindo e com eles o uso de diferentes tecnologias, bem como os papéis do professor e do aluno, percorrendo o passado e compreendendo o presente, para então pensar no futuro do ensino de línguas e na formação do professor nesse contexto de era tecnológica. Para tanto, utilizaremos o CALL para auxiliar nesta trajetória, pois sua abrangência interdisciplinar e a rapidez com que as tecnologias evoluem tornam essa área bastante complexa e de grande valia para ser estudada devido à sua contribuição histórica, teórica e prática.

Apresentaremos um breve contexto histórico e teórico sobre o CALL, para então explorarmos as fases propostas por Warschauer (1996): a behaviorista, a comunicativa e a integrativa, contrapondo-as com as ideias de Bax (2003) e Garrett (2009), abordando questões práticas de como - e quais - eram os métodos, as abordagens, as tecnologias de cada época, além de situar nestas fases os papéis do professor, aluno e da tecnologia.

2.1 CALL e o Ensino de Línguas

Com a possibilidade do uso do computador para o ensino de línguas, percebeu-se que estes poderiam ser utilizados como ferramentas para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, surgindo a necessidade de reflexão sobre as implicações desse uso, momento no qual emerge o CALL e suas teorias.

O ensino de línguas é uma das únicas áreas de estudos que possui um campo com um nome específico para estudar a sua relação com a tecnologia. Mesmo se tratando de um acrônimo que leva no nome apenas o computador, é uma teoria que abrange diferentes tecnologias, podendo-se dizer que é uma nomenclatura inclusiva e não exclusiva, e que o foco está na tecnologia e no ensino e aprendizado de línguas (LEVY; HUBBARD, 2005). Por isso, optou-se

por utilizar este termo para tratar da relação das tecnologias e o ensino de línguas.

Considerada um campo da Linguística Aplicada, CALL foi delineado não só pelas teorias da pedagogia da linguagem e de aquisição de Segunda Língua (ASL), como também pelas tecnologias. Se traçarmos a evolução das tecnologias observaremos uma descrição relativamente linear e organizada, ao contrário da ASL e da pedagogia da linguagem que criaram noções e práticas desorganizadas e muitas vezes contraditórias (DAVIES; OTTO; RÜSCHOFF, 2013), como verificaremos mais adiante.

CALL é uma área de estudo considerada interdisciplinar e que sofre influências de outros campos de estudo, pois engloba diversas disciplinas (LEVY, 1997), como se pode observar na Figura 1.

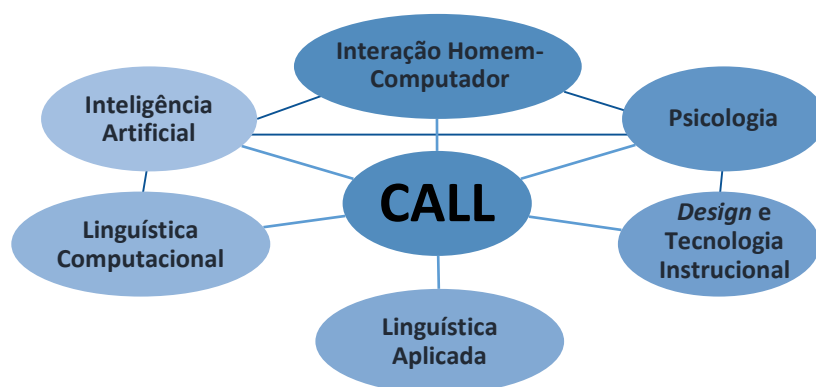


Figura 1 - CALL e as disciplinas relacionadas
Fonte: LEVY (1997, p. 72).

Como se pode observar, CALL é um campo de estudo bem diversificado e de difícil investigação quando comparado a outras áreas, pois está em constante transformação. A rapidez com que surgem as tecnologias faz com que essa área esteja sempre se inovando, e ao mesmo tempo em que é uma teoria dinâmica e flexível, acaba também se tornando um tanto instável e complexa com a constante renovação de suas aplicações. Os efeitos dessas mudanças atingem não apenas a sala de aula, mas praticamente todos aspectos da vida cotidiana.

Essa complexidade da inovação do CALL sempre provocou grandes tensões para os professores: quando surge uma nova tecnologia, ela é recebida com desconfiança e até rejeição. Entretanto, aos poucos, a tecnologia começa

a ser usada e a escola acaba por incorporá-la em suas práticas pedagógicas (PAIVA, 2010), ou passa a ser “normalizada” como dizia Bax (2003), tornando-se invisível e incorporada naturalmente no âmbito educacional.

Embora muito se tenha evoluído em tecnologia, ainda não alcançamos o estágio da normalização descrito por Bax (2003), para tanto é necessário que os computadores sejam

utilizados todos os dias por alunos e professores de línguas como parte integrante de cada lição, como uma caneta ou um livro. Os professores e os alunos os usarão sem medo ou inibição (...). Eles não serão centro das lições, mas farão parte de quase todas elas. Eles serão completamente integrados em todos os aspectos da vida e em sala de aula, ao lado de livros didáticos, professores e blocos de notas. Eles serão quase despercebidos. Mais importante ainda, o CALL será normalizado quando os computadores forem tratados como secundários ao próprio aprendizado, quando as necessidades dos alunos serão cuidadosamente analisadas antes de tudo, e então o computador será utilizado para atender a essas necessidades (BAX, 2003, p. 24, tradução nossa).

Mesmo tendo passado 15 anos após essa descrição, ainda temos um longo percurso para atingir esse estágio de normalização do CALL no ensino de línguas, uma vez que muitos professores ainda não dominam/aderiram completamente ao uso das TDIC em sala de aula, e que muitas escolas ainda não têm infraestrutura e investimento necessários para tal utilização.

Embora existam obstáculos a serem vencidos para que o uso do CALL seja completamente efetivo nas escolas, se observarmos a história, veremos que muito já se conquistou e que não foram somente as máquinas que evoluíram, mas também que abordagens e práticas foram revistas e reformuladas.

2.2. As diferentes fases do CALL

Houve vários esforços para classificar e identificar os programas, as fases e as abordagens do CALL (DAVIES, 2012). Dentro destas várias classificações, adotaremos a identificação por fases. Embora, sabe-se que não houve uma evolução linear das abordagens e métodos e que elas convivem ao longo do tempo.

Optou-se, então, pela proposta por Warschauer (1996) em fases, pois cobre bem a história do CALL, lembrando os marcos das tecnologias e das

teorias de ensino e aprendizagem de línguas que foram surgindo e revolucionando a área, o que possibilita uma melhor compreensão de como ocorreu esse processo de inserção da tecnologia no ensino de línguas.

2.2.1. CALL Behaviorista

O uso de computadores no ensino de línguas numa perspectiva behaviorista, ou, mais tarde, denominada como CALL Estrutural (WARSCHAUER e KERN, 2000) foi implementado nos anos de 1960 e 1970. Nesta fase, os programas de computador e as atividades eram influenciados por teorias comportamentais de aprendizagem, com foco na relação estímulo – resposta – reforço, elementos essencialmente behavioristas.

Acreditava-se que, assim como as crianças imitam e repetem os sons da língua materna, recebendo reforço positivo, e continuam a produzir elocuições até formarem “hábitos” de uso correto da língua, imitação e prática deveriam ser fundamentais para o aprendizado de uma língua (MOREIRA, 2003, p. 282).

Com base nessa teoria, surge o Método Audiolingual com o foco mais na compreensão e produção oral⁴. A língua é concebida como um sistema de regras a serem trabalhadas, principalmente, por meio de memorização e repetição de frases e diálogos (STERN, 1983), que, através da reprodução e gravação de áudio e, mais tarde, pelos laboratórios de línguas com as cabines e os toca-fitas, microfone e fone de ouvidos, os alunos podiam ouvir falantes nativos e reproduzir a pronúncia, treinando assim a fala. “Apesar de haver um foco na oralidade, entendia-se a aprendizagem da habilidade oral como imitação e repetição de amostras de falas gravadas por nativos” (PAIVA, 2008, p. 5), e esse período foi considerado o auge do encontro da tecnologia com o ensino de línguas (FRANCO, 2010; MARTINS, 2015).

Os desenvolvedores de *software* em CALL perceberam o quanto o método audiolingual era adaptável aos sistemas de computador da época, pois os exercícios de prática e repetição tinham como características serem fechados, com uma rotina sistemática (LEVY, 1997). Por estas características, Bax (2003)

⁴ Lembrando que, até então, o ensino de línguas tinha como orientação o Método da Gramática e Tradução, criticado pela ênfase na compreensão e produção escrita e não na compreensão e produção oral.

classifica este período como CALL Restrito, devido à própria teoria behaviorista de aprendizagem, à tecnologia disponível na época, ao papel do professor, ao *feedback* dado aos alunos e “outras dimensões que eram todas relativamente “restritas”, mas nem todas “behavioristas” (BAX, 2003, p. 20, tradução nossa). Garrett (2009) categorizou esta fase como CALL Tutorial, uma vez que os *softwares* eram baseados em tutoriais e que, em sua grande maioria, eram exercícios ou jogos simples de gramática, vocabulário e repetição. Contudo, esse autor afirma também que CALL Tutorial não focava apenas na gramática, mas que exercícios como ditado, de pronúncia, atividades de áudio, leitura e escrita também estão presentes, porém Warschauer e Kern (2000) enfatizam que “a fala, a leitura e a escrita eram para alcançar um produto linguístico, não um processo cognitivo ou social” (p. 3, tradução nossa), voltando a uma perspectiva mecanicista.

Com a introdução dos laboratórios de línguas, várias escolas e universidades investiram em equipamentos caros, visando à agilidade e qualidade do aprendizado de línguas (MARTINS; MOREIRA, 2012). De modo que surgem os projetos para promover instrução interativa individualizada para um grande número de alunos, e a possibilidade de comunicação entre os usuários.

Destacam-se nessa época projetos desenvolvidos para computadores *mainframe*, como o PLATO (*Programmed Logic for Automatic Teaching Operations*), que surgiu como um sistema de computação pioneiro em conceitos como fóruns *on-line*, emissão de mensagens, testes *on-line*, e-mail, salas de bate-papo, símbolos (como ©, £, ≠, ♥, √), comunicação instantânea (*Messenger*), compartilhamento remoto de tela e jogos compartilhados *on-line* (RAPAPORT, 2012), e o projeto TICCIT (*Time-shared Interactive Computer Controlled Information Television*), que tinha o objetivo de desenvolver materiais de instrução de Inglês e Matemática, combinando computador e televisão (DAVIES, OTTO e RÜSCHOFF, 2013). Ambos adotavam uma perspectiva estrutural da língua, com vários exercícios gramaticais e de vocabulário focados na precisão e atividades um tanto mecânicas e repetitivas.

O computador nesta fase tem grande destaque, “uma vez que a máquina não se cansa de repetir a mesma prática até que o aluno acerte a resposta (...), apresentando as mesmas explicações incansavelmente” (MOREIRA, 2003, p.

282). O papel do computador é de tutor do aluno, em que o aprendiz pratica os exercícios de repetição e o computador fornece o *feedback* apropriado, assumindo o papel de juiz, pois é programado para tomar a decisão e analisar o certo ou errado, e imediatamente disponibilizar o resultado para o aluno (LEVY, 1997).

Como tutor, o computador assume implicitamente como um “substituto do professor”, colocando o papel deste em segundo plano. Com bases behavioristas, esta visão propõe o uso da tecnologia para melhorias nas condições de aprendizagem e sugere que a qualidade da experiência de aprendizagem criada pelo professor é inferior à do computador (LEVY, 1997). Daí surge a ideia de que a máquina poderia substituir o professor e que ela por si só daria conta de promover uma aprendizagem eficaz. Entretanto, antes da chegada dos computadores, os professores exerciam uma participação mais ativa, pois no audiolingualismo, eram o centro do processo da aprendizagem, servindo de modelo para os alunos.

Paiva (2005, p. 5) compara esta atuação do professor com a de um “maestro que decidia sobre as dinâmicas das repetições: ora a turma inteira, ora a metade da turma, uma fila de alunos, um aluno individual, etc.”. Para Perine (2012), o professor neste contexto tinha sua prática pedagógica restrita, pois deveria seguir de forma passiva os princípios repassados por especialistas, e reproduzir os modelos impostos para os alunos. Sendo assim, definir o papel do professor neste contexto é percebê-lo como um agente passivo e por trás da cena, sendo apenas o “*Responsável por ligar a máquina*” (HEALEY, 2016), ou também o “*Monitor*”, cuja função fica restrita apenas ao “monitoramento e aos *feedbacks* restritos a respostas fechadas” (BAX, 2003, p. 20, tradução nossa).

Já os alunos, que passavam horas fazendo repetições, tinham um papel de “*Receptores*” ou “*Respondentes*”, ou seja, de forma passiva recebiam o conhecimento programado do computador e de forma mecânica respondiam e repetiam a todos os comandos dados - pelo professor ou pelo computador - “especialmente quando as aulas eram oferecidas em uma sequência fixa ao invés de permitir que os alunos escolhessem o que eles estudariam” (HEALEY, 2016, p. 14, tradução nossa).

O método audiolingual começa a gerar insatisfação nos alunos, que não conseguiam transferir as habilidades adquiridas para as situações reais de

comunicação, e muitos achavam a metodologia um tanto tediosas e insatisfatórias, surgindo aí uma rejeição a abordagem estruturalista da língua como também a teoria de aprendizagem behaviorista (RICHARDS; RODGERS, 2001). Mesmo com suas inconsistências e dificuldades, e por ser marcada pelos “altos custos e à complexidade dos equipamentos (...)”, houve várias possibilidades interessantes como “o *feedback* diferenciado e a individualização do ensino, permitindo ao aprendiz passar pelas rotinas no seu próprio ritmo” (MOREIRA, 2003, p. 283).

Outra contribuição foi para mostrar como os computadores poderiam ser incorporados no ensino de línguas auxiliou na elaboração de materiais, na construção de exercícios com foco na estrutura gramatical, de prática e repetição, que ainda hoje são utilizados se adequando às novas tecnologias disponíveis. Ainda hoje esse método é utilizado em muitos programas de computador, aplicativos e em cursos de idiomas, e a seguir, veremos como a tecnologia foi evoluindo e se tornando mais presente e que, juntamente com ela, professor e aluno ganham espaço e seus papéis se redefinem.

2.2.2 CALL Comunicativa

A Abordagem Comunicativa se tornou proeminente nos anos de 1970 e 1980, quando houve uma certa rejeição ao uso dos métodos da Gramática e Tradução e Audiolingual. A maior crítica estava no fato de que esses métodos não promoviam a comunicação autêntica (WARSCHAUER, 1996). Na Abordagem Comunicativa, a língua é concebida como um sistema para expressão de significados, e o ensino contextualizado passa a ser premissa básica e a memorização de diálogos baseados em estruturas da língua perde sua importância (MOREIRA, 2003, p. 286). Assim, a ênfase da Linguística Aplicada passa a ser no potencial comunicativo e funcional da língua, e no ensino de línguas comunicativo (*Communication Language Teaching*) que agora é visto como uma abordagem – e não mais como método, cujo o objetivo é “adquirir competência comunicativa e desenvolver procedimentos para o ensino das quatro habilidades buscando a interdependência da comunicação e da língua” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 155, tradução nossa).

Nesse contexto e com o desenvolvimento da tecnologia computacional, surge então a segunda fase do CALL, denominada por Warschauer como CALL Comunicativo. Ao comparar com a fase anterior, Bax afirma que essa é menos restrita devido aos *feedbacks* dados aos alunos, aos tipos de *softwares* utilizados e ao papel do professor serem todos em suas dimensões mais abertos (BAX, 2003), tal que o autor prefere usar o termo CALL Aberto para descrever esse período do ensino de línguas mediado por computador.

Para Garrett (2009) esta fase é identificada como Engajamento com Materiais Autênticos (*Authentic Materials Engagement*), pois começa a se ter maior acesso a materiais autênticos, assim chamados os criados por e para falantes nativos, e não necessariamente para atender a objetivos pedagógicos.

Na abordagem comunicativa, nota-se uma preocupação maior com a competência comunicativa, ou seja, com o saber usar a língua, e com a interação do aluno com contextos reais da língua-alvo, no qual o significado se sobrepõe às estruturas. Por outro lado, o uso do computador começa a expandir e há um crescimento no ensino de línguas mediado por computadores, com o surgimento dos primeiros microcomputadores, e é nesta época que os primeiros computadores pessoais chegam ao Brasil.

Essa expansão significativa do CALL foi considerada o período mais “importante no desenvolvimento em computação e talvez, até no desenvolvimento de computadores como ferramenta para aprender” (DELCLOQUE, 2000, *on-line*, tradução nossa). E surgem também diversos *softwares* para o ensino de línguas desenvolvidos com foco no uso da língua e não nas repetições, com papel mais ativo do professor e do aluno. A máquina não estava mais no comando (HEALEY, 2016), e a aprendizagem estava mais centrada no aprendiz e baseada na experiência, enfatizando a prática e o desenvolvimento das habilidades comunicativas.

Contudo, esses *softwares* ainda mantinham o computador como o “conhecedor da resposta correta” seguindo o modelo de tutor. Em contrapartida, dentro dessa perspectiva, “o processo de encontrar a resposta certa envolve uma quantidade razoável de escolha, controle e interação do aluno” (WARSCHAUER, 1996, *on-line*, tradução nossa). Podemos perceber que, mesmo de forma sutil, o computador vai perdendo o espaço e dando lugar para que professores e alunos tenham mais controle sobre o processo de ensino e

aprendizagem. Outros dois papéis atribuídos para o computador nesta fase comunicativa do CALL foram de “*Estímulo*” e de “*Ferramenta*”, em que o primeiro não tinha o intuito de obter a resposta correta, mas estimular a discussão, a escrita e o pensamento crítico, já o segundo não queria que o aluno apenas fornecesse um produto linguístico, mas que usasse e compreendesse a língua (WARSCHAUER, 1996).

Em oposição às ideias de Warschauer (1996), Bax (2003, p. 17, tradução nossa) afirma que, embora essas descrições fossem úteis, o computador como estímulo não é uma característica inerente ao CALL e que poderia ser alcançado por outros meios, sem um computador. Quanto ao computador como ferramenta, esta característica não era algo particular da Abordagem Comunicativa, pois o computador era utilizado para manipular ou analisar a língua, não para se comunicar nele. Assim, nenhuma dessas proposições comprovam que esta fase é comunicativa.

No fim dos anos 70, o sistema PLATO começa a envolver os professores de línguas no desenvolvimento de seus materiais, passando então a assumir o papel de “*Designer*” e “*Criador*” de programas de ensino de línguas (HEALEY, 2016). Entretanto, sua atuação ainda acontecia de forma bem simples e básica: tinham que promover um ambiente favorável de aprendizagem dentro dos laboratórios de computador para garantir a cultura educacional neste espaço. Segundo Bax (2003), o papel ainda se mantinha como monitor, porém, com atitudes mais abertas e também, como facilitador da aprendizagem.

Neste período inicia a discussão e preparação dos professores na área do CALL, entretanto, de forma limitada (DELCLIQUE, 2000). Em busca de maior protagonismo, os professores passaram a desenvolver suas habilidades em programação e, geralmente, optavam por aprender uma linguagem de programação para desenvolver os materiais. Outros criavam materiais de CALL por meio de ferramentas de autoria como *Storyboard*⁵. Neste contexto, os professores de línguas não estavam somente atuando como designers de materiais do CALL, mas também os utilizando efetivamente com os alunos (LEVY, 1997).

⁵*Storyboard* é um programa de reconstrução de texto em que o objetivo é reconstruir o texto, palavra por palavra, usando pistas textuais como o título e material de introdutório (LEVY, 1997, p. 24, tradução nossa).

Já os alunos começam a demonstrar uma atitude positiva com relação ao CALL, participam e se comprometem com o grupo e com os procedimentos e atividades da sala de aula, e, de forma mais cooperativa interagem mais entre si do que com o professor, já que a intervenção nas correções é menos frequente, pois a fluência é o foco, além de ter um pouco mais de controle dos conteúdos e liberdade para fazer as escolhas com relação ao uso da informação e das ferramentas disponibilizadas pelo computador. Assim, o aluno passa a assumir não só o papel de “*Respondente*”, mas também de “*Usuário da informação*” (HEALEY, 2016).

Em suma, a abordagem comunicativa é baseada em vários princípios que refletem uma visão mais humanística⁶, interativa e comunicativa da aprendizagem de línguas, com o foco nos interesses e necessidades do aluno, cujo objetivo principal é envolver os alunos e propiciar uma aprendizagem significativa através de contextos reais da língua. Esta abordagem continua a influenciar materiais didáticos e ferramentas de ensino, bem como outras abordagens e métodos de ensino que defendem uma filosofia similar de ensino de línguas (RICHARDS; RODGERS, 2001). Ademais, esta fase é marcada pelo crescimento expansivo dos estudos na área do CALL, pelo desenvolvimento de vários *softwares* e pelo surgimento de várias metodologias humanísticas (LEVY, 1997). Na fase seguinte, há uma revolução tanto na área tecnológica, quanto na pedagógica, com a introdução da internet e dos computadores multimídia.

2.2.3 CALL Integrativa

No início dos anos 90, as bases teóricas da Abordagem Comunicativa começam a ser revistas⁷. O ensino de línguas passa a considerar os aspectos sociais do uso da língua, ou seja, a aprendizagem da língua acontece na interação com o outro. Já o ensino de línguas mediado por computador começa

⁶ Uma preocupação maior com o indivíduo, com o contexto de aprendizagem e com a comunicação significativa.

⁷ A abordagem comunicativa passa por três fases sendo: a primeira “associada ao nocional-funcional e é apoiada em práticas audiolinguais; a segunda marcada pelos atos de fala com a incorporação de tendências sociolinguísticas e a terceira corresponde a uma vertente mais crítica, em que se pretendeu promover as interações culturais” (MASCIA, 2003, p. 2018).

a fazer uso de dois desenvolvimentos tecnológicos importantes da época: o computador multimídia e a internet (WARSCHAUER, 1996).

A comunicação mediada pelo computador (CMC) possibilitou a interação com falantes da língua a qualquer hora e em qualquer lugar, tanto de forma síncrona quanto assíncrona, sendo possível compartilhar não só mensagens, como também publicar textos e material multimídia, facilitando a colaboração na produção de textos (WARSCHAUER, 1996).

Bax (2003) prefere utilizar o termo CALL Integrado visto como uma concepção de ensino a ser alcançada, já que, para o autor, ainda nos encontramos no CALL Aberto. Ao atingir esta terceira fase, segundo o autor, a tecnologia estará “normalizada”, ou seja, invisível e integrada na sala de aula, nas instituições e na prática do professor. Por outro lado, devemos refletir que as tecnologias estão em constante evolução, sendo assim ao normalizar uma TDIC surge outra, que também passará pelo processo de se integrar no âmbito escolar, até se normalizar novamente como se fosse um círculo.

Garret (2009) postula esta fase como a do uso da tecnologia para comunicação (*Communication Uses of Technology*), justamente por este período ter um aumento no consumo das tecnologias de comunicação e pela influência das teorias de aquisição de segunda língua estarem com o foco na sociolinguística, na análise de discurso e na pragmática.

Independente da nomenclatura, este período foi marcado fortemente pela inserção da tecnologia multimídia e pela Internet. As tecnologias se tornaram mais acessíveis e mais portáteis, trazendo avanços significativos para o ensino de línguas. Além de proporcionar a aprendizagem por meio de uma variedade de mídias - textos, gráficos, som, animação e vídeo - conectadas ou a hipermídia dando suporte à compreensão e produção oral e escrita, mais controle e autonomia para o aluno e, por fim, a facilidade de manter o foco principal no uso da língua sem sacrificar os focos secundários que seriam na sua estrutura ou nas estratégias de aprendizagem (WARSCHAUER, 1996).

A internet se torna uma ferramenta poderosa e que pode ser utilizada de diversas maneiras no ensino de línguas, possibilitando o contato autêntico com a língua e promovendo o acesso à cultura da segunda língua, permitindo que o aluno de forma autônoma e interativa, busque, amplie e compartilhe o conhecimento.

Com a intensificação do acesso à internet e com a criação da internet sem fio, houve um aumento no uso de dispositivos móveis para o ensino de línguas (RODRIGUES, 2014), surgindo assim o *Mobile-Assisted Language Learning*⁸ (MALL), o qual utiliza das tecnologias móveis para a aprendizagem de línguas (MIANGAH; NEZARAT, 2012).

Como o próprio nome sugere, os dispositivos móveis possibilitam a aprendizagem fora da sala de aula, aumentando a aprendizagem. Stockell (2013) aponta que essa redefinição do contexto de aprendizado de uma situação mais formal, para algo mais acessível - se não natural - do aprendizado dentro e fora da sala de aula, já que os alunos podem utilizar e levar os dispositivos móveis para a escola como leva uma caneta ou um livro.

O computador também passou por uma evolução, e estão disponíveis em diversos tamanhos e serve de ferramenta de mediação para o trabalho do professor e para a aprendizagem do aluno. Criou-se um ambiente de comunicação mais autêntico, que permite que professores e alunos tenham ainda mais controle e autonomia no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o papel do professor se redefine como um “*Criador*” e “*Avaliador*”.

Com a evolução dos programas de autoria, que tornaram fácil desenvolver atividades multimídia, os professores podem “criar sites, grupos de discussão, listas de correspondência, fornecer material digital atualizado, de acordo com as necessidades do aluno” (HEALEY, 2016, p. 17, tradução nossa). Já na concepção de Bax (2003), o professor assumiria o papel de “*Gerenciador-facilitador*” da aprendizagem e passaria a adaptar a tecnologia às necessidades e ao contexto do aluno, visto que a tecnologia se encontraria “normalizada” e integrada ao currículo.

O aluno, por sua vez, se torna também o “*Criador*”: com um papel mais ativo, no controle de sua aprendizagem, pode escolher o seu ritmo, se tornando mais autônomo nas escolhas das técnicas e das habilidades linguísticas que quer adquirir (HEALEY, 2016), e cria e compartilha materiais multimídia e informação, tornando o ambiente de aprendizagem mais interativo e colaborativo.

⁸ Aprendizagem de línguas mediada por dispositivos móveis, uma subcategoria do *Mobile learning* (*M-learning*) e do *Computer assisted language learning* (CALL).

Os alunos estão mais confortáveis quanto ao uso das tecnologias, isso pelo fato de serem considerados nativos digitais, ou seja, aqueles que nasceram no mundo digital (PRENSKY, 2001), e segundo esse autor, essa geração foi criada em um ambiente onde as tecnologias ao seu redor fazem parte do cotidiano e, portanto, o seu uso para o estudo pode ser visto como natural.

Esta fase é marcada pela evolução tecnológica com a inserção da internet e dos computadores multimídias, trazendo novas perspectivas e práticas pedagógicas inovadoras e mais interativas. Vale destacar que é neste período que a formação dos professores em CALL realmente começou a ser reconhecida de forma significativa (KESLLER, 2006). A tecnologia e o uso da internet no ensino de línguas continuam avançando, assim como as estratégias de ensino mediadas por computadores. A inserção das tecnologias e da internet no meio social e educacional trouxe/traz, cada uma de sua forma, grande contribuição ao processo de ensino e aprendizagem, não só no ensino de línguas, mas para todo o contexto escolar.

2.3 Considerações Finais

Pode-se compreender por esse percurso histórico que desde seu surgimento, o CALL tem sido influenciado por várias teorias e abordagens de aprendizagem e por várias tecnologias, e que com suas transformações os papéis do professor e do aluno também mudam ou se ressignificam.

Ressalta-se que as abordagens e métodos que surgiram ao longo dos tempos, ainda são utilizadas no ensino de línguas. Cada professor ou instituição utiliza a que for melhor para alcançar seu objetivo. Com relação à última fase, a Integrativa, destaca-se que ainda não se encerrou, uma vez que o ensino de línguas está em constante transformação.

Em suma, podemos observar no Quadro 1 que houve uma evolução nos papéis assumidos tanto pelo professor quanto pelo aluno. No CALL Behaviorista professor e aluno não tinham o domínio daquilo que iriam fazer com o computador, e quem comandava era a máquina. No CALL Comunicativo, de forma tênue, ambos adquirem um pouco mais de autonomia: o professor passa a desenvolver programas de autoria e o aluno a escolher as ferramentas e como utilizar a informação. Por fim, no CALL Integrativo o computador passa a

desempenhar um papel de apoio ao trabalho do professor e de ferramenta à aprendizagem do aluno, em que ambos gerenciam o processo de ensinar e aprender.

Quadro 1 - Computador, professor e aluno nas fases do CALL para Bax (2003) e Healey (2016)

	CALL Behaviorista	CALL Comunicativa	CALL Integrativa
Computador	Tutor	Ferramenta/ Estímulo	Recurso/ Ferramenta de mediação
Professor	Monitor (responsável por ligar a máquina)	Designer/ Monitor facilitador /	Criador / Avaliador / Gerenciador-facilitador
Aluno	Respondente/ Receptor	Respondente/ Usuário da informação	Criador Avaliador / Gerenciador-facilitador

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Os papéis continuam se modificando, visto que o mundo está em constante evolução, pois sempre surgirão novas abordagens, métodos e tecnologias, enfim, novos contextos, novas posturas e novos papéis. Para que a tecnologia esteja totalmente integrada e “normalizada” no âmbito educacional e na prática do professor (BAX, 2003) é necessário superar diversas barreiras e romper com alguns paradigmas. Contudo, a normalização acontecerá como um ciclo, e quando uma tecnologia se normalizar, logo surgirá uma nova que passará a ser normalizada.

Sendo assim, continuamos na busca de práticas inovadoras com a mediação tecnológica, sem deixar de olhar para trás e aprender com a história. Para propormos práticas pedagógicas inovadoras, primeiramente precisamos ter professores bem preparados para o uso das tecnologias, além de subsídios para que possam, de forma autônoma e colaborativa, buscar e compartilhar recursos educacionais no ambiente virtual. A seguir, discorreremos sobre a formação de professores necessária para apropriação de recursos educacionais, em particular, os abertos.

3 OS RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Com o advento da internet e uso das TDIC no âmbito educacional, houve um aumento de práticas pedagógicas inovadoras e colaborativas, e uma mudança expressiva na forma como os materiais educacionais são projetados, desenvolvidos e disponibilizados, chamados de Objetos de Aprendizagem (OA), os quais Wiley (2000, p. 7, tradução nossa) define como “qualquer recurso digital que pode ser reutilizado para apoiar a aprendizagem”. Atualmente, há uma denominação mais ampla, denominada REA (Recursos Educacionais Abertos) que são

Materials de ensino, aprendizado e pesquisa, em qualquer suporte ou mídia, que estão sob domínio público, ou estão licenciados de maneira aberta, permitindo que sejam utilizados ou adaptados por terceiros. O uso de formatos técnicos abertos facilita o acesso e reuso potencial dos recursos publicados digitalmente. Recursos educacionais abertos podem incluir cursos completos, partes de cursos, módulos, livros didáticos, artigos de pesquisa, vídeos, testes, software, e qualquer outra ferramenta, material ou técnica que possa apoiar o acesso ao conhecimento (UNESCO, 2011).

Esse novo conceito mudou uma das principais características do OA, que é a reutilização, por replicação adaptativa, ou seja, permite a reutilização com a introdução de mudanças (LEFFA, 2015). De fato, essa transformação se encaixou melhor na realidade atual, em que todos podem criar e compartilhar informação e conhecimento. Além disso, proporcionou diversas possibilidades ao professor na hora de elaborar suas aulas, pois através do REA tem-se a liberdade de utilizar, adaptar, melhorar e compartilhar conteúdo sem restrições, aprimorando o planejamento pedagógico.

Para o uso e adaptação de conteúdo, é necessário que seja um REA, ou seja, tenha licença aberta⁹, caso contrário, é preciso a autorização do autor para tal. Muitas vezes, “como usuários da internet (muitos de nossos jovens e até mesmo como professores), realizamos variadas práticas que ferem os direitos

⁹ Significa que o detentor de direito autoral daquela obra decidiu compartilhar com a sociedade parte de seus direitos patrimoniais de autor, como os direitos de cópia, reprodução, redistribuição, utilização da obra original para criação de obras derivadas, recombinação ou outros (ROSSINI; ABDO, 2011, *on-line*).

de autoria como a pirataria, o plágio, *downloads* e *uploads* de arquivos sem a concessão do autor” (LIMA; RODRIGUES, 2014, p. 399). Entretanto, nem tudo o que está disponível na internet pode ser utilizado sem restrição, sendo assim, REA é uma alternativa para a ampliação do conhecimento e para o uso adequado desses conteúdos e informações disponibilizadas na internet.

Do termo em inglês, *Open Educational Resources (OER)*, o REA foi criado em um evento da UNESCO chamado *Forum on the Impact of Open Course Ware for Higher Education in Developing Countries* no *Massachusetts Institute of Technology* em 2002 (SANTOS, 2013, p. 21), e inserido neste contexto está um movimento maior, a Educação Aberta (EA), que busca alternativas econômicas para uma educação de qualidade, além de

Fomentar (ou ter à disposição) por meio de práticas, recursos e ambientes abertos, variadas configurações de ensino e aprendizagem, mesmo quando essas aparentam redundância, reconhecendo a pluralidade de contextos e as possibilidades educacionais para o aprendizado ao longo da vida (AMIEL, 2012, p.19).

Essa definição de EA foi baseado no conceito de *Blended Learning* ou aprendizado misto, que nada mais é que a convergência do ensino presencial com o ensino a distância, visando “satisfazer os interesses de alunos e professores, levando em conta preferências de aprendizagem, tempo disponível, entre outros fatores” (AMIEL, 2012, p. 19).

Esse modelo educacional é mais versátil, pois combina métodos e ambientes diversificados de aprendizagem, com o intuito de promover um ensino mais colaborativo, interativo e personalizado. As possibilidades de aprendizagem também aumentam, pois, o aluno pode administrar seus estudos e expandir os momentos de acesso ao conteúdo, sem retirar a importância do professor, nem a responsabilidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto, o professor atua como orientador e mediador do conhecimento e o aluno entra como autônomo e administrador de sua aprendizagem.

A EA não está limitada somente ao REA, mas está apoiada também nas tecnologias abertas que viabilizam a aprendizagem colaborativa e práticas de ensino inovadoras. Para que a tecnologia seja aberta, esta deve ter uma abertura técnica, ou seja, estar em formatos que sejam fáceis de abrir e modificar em

qualquer *software*. Já os conteúdos devem ter licenças de uso que permitam maior flexibilidade e uso legal de recursos didáticos (EDUCAÇÃO ABERTA, 2013).

Rossini e Abdo (2011) afirmam que, para ser considerado REA, o recurso precisa permitir quatro liberdades mínimas ao usuário, chamadas de "4Rs": *review, reuse, remix e redistribute*, ou seja, revisar, reusar, recombinar e redistribuir. A primeira é poder utilizar o original, ou uma criação sua, com base em outro REA em um contexto diverso; a segunda está ligada à adaptação e ao aperfeiçoamento do REA conforme às suas necessidades; o terceiro provê a combinação, misturas e colagens de REA com outros REA para a elaboração de novos materiais; e a última é ter a liberdade de copiar e compartilhar o REA com outras pessoas.

Dentre os inúmeros benefícios de utilizar o REA, a Educação Aberta (2013) destaca: a prática diária em sala de aula e o desenvolvimento profissional. No primeiro, parte do princípio de que tudo pode ser melhorado, e que o REA proporciona a oportunidade de criar e recriar materiais conforme contexto ou necessidade de cada professor, sem que este fique preso ao material didático fora da sua realidade. No segundo, existem comunidades para professores que promovem discussão sobre temas de interesse e compartilhamento de materiais, bem como cursos que podem tanto ser realizados ou promovidos pelos professores (EDUCAÇÃO ABERTA, 2013), uma alternativa econômica e colaborativa de formação e aprimoramento pedagógico.

Nesse modelo, o professor pode colaborar com outros professores e estes podem adaptar os conteúdos conforme o contexto, necessidade, perfil e proficiência de seus alunos, no caso do ensino de línguas. Para que a formação atenda a este novo modelo educacional "é necessário abandonar o individualismo docente a fim de chegar ao trabalho colaborativo" (IMBERNÓN, 2010, p. 63), todavia o autor alerta que não se deve confundir esse tipo de trabalho com processos forçados ou a modismos, mas que seja uma troca em que haja interação e compartilhamento de conhecimentos e ideias.

Para que esse tipo de prática se torne ainda mais comuns no âmbito escolar, é necessário um maior incentivo e divulgação do REA, além de uma formação de professores que possibilite explorar as potencialidades do REA e o uso das TDIC, estimulando

(...) que professores sejam autores de seu próprio processo de formação, procurando usar REA para também produzir e compartilhar suas produções, seus projetos pedagógicos, suas sequências didáticas, possibilitando que outros educadores possam aproveitar e remixar essas iniciativas de acordo com as características culturais de sua região (GONSALES, 2012, p. 147).

Cada vez mais, os currículos formais aderem a novas formas de produção de conhecimento, oportunizam autonomia para que o professor explore sua criatividade e inove em sala de aula. Assim, “formar professores-autores é uma demanda sociocultural em que a criação e a customização de materiais educacionais contribuem para a expansão da autoria, da inovação e da criatividade nos processos de ensino e aprendizagem” (ROSSINI; SANTOS; AMARAL, 2017, p. 3).

Práticas como estas são possíveis e podem ser incorporadas na formação de professores. Um projeto exemplo é o Projeto Folhas, programa de formação continuada da rede de educação básica estadual do Paraná, que a princípio teve o objetivo de incentivar a escrita acadêmica dos professores, compreendendo-os como sujeitos autônomos capaz de produzir e compartilhar conhecimento.

Esse projeto existiu entre 2003 e 2010. Nele os professores da rede foram convidados a produzir “folhas” sobre temas da disciplina que lecionavam. Esse material era baseado nas diretrizes curriculares do estado e ficava disponível *online* para que outros professores pudessem colaborar, validar, avaliar, oferecendo sugestões e melhorias ao texto original. Em troca os professores ganharam pontos na carreira e uma licença remunerada (HUTNER, 2012).

A partir deste material criado pelos próprios professores foi possível produzir o Livro Didático Público com licença aberta, o que foi uma grande conquista econômica, pois conseguiram produzir livros didáticos com baixo custo além de oportunizar que professores de outros estados tivessem acesso ao material, podendo utilizar e adaptar a sua realidade local. Por fim, esse projeto, mesmo sem intenção, se tornou “um dos pioneiros e mais bem-sucedidos programas de Recursos Educacionais Abertos (REA) do país” (HUTNER, 2012, p. 235), e um exemplo de sucesso em política educacional pública de REA.

Mesmo não intencionado e desconhecendo o conceito REA, esse projeto viabilizou uma formação com base na premissa da Educação Aberta, que é

“buscar alternativas sustentáveis para algumas das barreiras evidentes no que tange ao direito de uma educação de qualidade” (AMIEL, 2012, p. 18), e proporcionou aos professores, além do prestígio e valorização profissional, a oportunidade de produzirem e compartilharem seu material de trabalho de acordo com a necessidade e contexto de sua escola.

Formação continuada e inicial em REA já são realidade. Mesmo que de forma tímida, tem apresentado resultados positivos. Sebastião (2015) fez um levantamento bibliográfico no período de 2014 e 2015 com o objetivo de identificar os trabalhos que focavam o uso de REA na formação de professores no Brasil e verificar como os REA estão sendo utilizados para esse fim. Esse levantamento apontou que nos cursos de formação, as atividades foram realizadas em ambientes virtuais de aprendizagem, como o *Moodle*, e em redes sociais como o *Facebook*, e houve um incentivo à produção de materiais, os quais ficaram disponíveis para compartilhamento.

Outra questão levantada foi que a maioria dos professores desconhecem as licenças de uso e, mesmo quando se familiarizam com elas, preferem utilizar as mais restritivas, permitindo apenas o *download* e a distribuição. Os estudos mostraram que os professores valorizaram e participaram das ações de produção de material (SEBASTIÃO, 2015).

Mesmo que este levantamento bibliográfico não tenha resultado em muitos trabalhos relacionados à experiência de formação em REA, serve para mostrar que existem poucos trabalhos com este tema específico. As experiências relatadas mostram que há uma necessidade de formação, seja inicial ou continuada na área, de modo que, além de apresentar os REA e as licenças de uso, é preciso um incentivo quanto ao uso de licenças abertas na produção de materiais didáticos.

Com relação à forma como os cursos são disponibilizados, percebe-se que é preciso expandir as formações para outras plataformas de ensino, uma vez que em sua maioria ocorre nos Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA) como o *Moodle*. Uma sugestão seria ofertar esse tipo de formação de forma híbrida (presencial e virtual), tornando o curso ainda mais interativo e colaborativo, até porque muito do que é produzido nos AVEA não é compartilhado seguindo a premissa REA, ou seja, totalmente aberta. Sebastião

(2015) afirma que uma possível explicação para isso é o fato de desconhecerem o que realmente seja um REA, mesmo o utilizando.

Dentro da especificidade do ensino de línguas, um estudo semelhante ao de Sebastião (2015), porém, com a investigação focada no campo da Linguística Aplicada, que engloba o uso dos REA no ensino de línguas, é o de (COSTA et al., 2016), que traz REA relacionados às TDIC na prática didática dos professores, no sentido de produção, compartilhamento de material e divulgação dos REA. Em um dos estudos há uma experiência positiva no ensino e aprendizagem de espanhol na plataforma *Moodle* (SIQUEIRA; TALLEI, 2013), em que os REA contribuíram para que o ambiente fosse de interação e colaboração.

Com relação à língua inglesa, o trabalho de Lima e Rodriguez (2014) apresenta informações sobre a Lei 9.610 do direito autoral e as dificuldades encontradas ao utilizar os materiais disponíveis na internet, como músicas, textos autênticos, jogos, infográficos, slides, filmes, vídeos, etc.; diante da inflexibilidade da lei, bem como a importância de se apropriar destes recursos para o ensino de línguas.

Na área de formação de professores e REA no ensino de línguas, o levantamento apresentou dois trabalhos: um que relata a construção de um projeto Português Livre, que visa desenvolver habilidades de leitura e produção de textos em diversos contextos sociais e ainda propõe a criação de REA voltados à formação de professores (PEREIRA; MATTE; CESAR, 2015) e a pesquisa de Santos (2014) que trata da formação inicial de um curso de graduação em Letras Inglês, que apresenta como ocorreu o desenvolvimento e implementação de uma *webquest* interativa e adaptativa, demonstrando aos graduandos um recurso didático *on-line* que pode ser adaptado, modificado e reutilizado entre os professores de línguas.

Desta experiência, os alunos relataram que puderam ter maior contato com a língua por meio de desafios ligados à tarefa maior, que é a transformação das informações advindas da Web e, também, de terem praticado as quatro habilidades da língua (fala, escrita, leitura e audição) de modo interativo e comunicativo. Por fim, “relacionaram o sucesso do produto final com a prática da língua por meio dessas atividades” (SANTOS, 2014, p. 252).

Diante disso, percebe-se que ainda são poucas as iniciativas e pesquisas de formação de professores em REA relacionadas ao ensino de línguas, especialmente, no ensino de inglês. Estas pesquisas encontradas mostram que não basta apenas saber utilizar um recurso, pois a eficiência e eficácia deste está atrelada à prática didática do professor e de como ele o utilizará de forma que envolva e motive o aluno a querer aprender e a buscar mais conhecimento. Um recurso por si só não é educacional. “Recurso educacional é algo que exige que o aluno faça algo, (...) em termos educacionais, isso é conhecido como envolvimento experimental” (LEFFA, 2015, p. 186), ou seja, independente da qualidade do recurso utilizado, sua eficiência só será concretizada a partir do momento que o aluno estiver envolvido e motivado com a aula.

A introdução de novos conhecimentos interligados às TDIC e REA na formação do professor é um grande passo, visto que em algum momento as TDIC serão parte integrante da sala de aula e que a produção e compartilhamento dos REA trariam abertura para práticas educacionais mais colaborativas e propiciaria aos professores mais autonomia ao fazer suas aulas. Buscar alternativas que contemplem as atuais necessidades tanto do professor quanto do aluno é essencial para uma educação de qualidade, e em se tratando do ensino de outro idioma, é uma forma de aumentar a exposição do aluno com a língua, virtualmente e presencialmente, além de formalizar o uso das informações e recursos disponíveis na internet.

Para tanto, é necessário buscar formas de conectar a escola com o mundo, proporcionar trocas significativas entre professor e aluno através das tecnologias, pois “as mudanças que estão acontecendo na sociedade, mediadas pelas tecnologias em rede, são de tal magnitude que implicam em reinventar a educação como um todo, em todos os níveis e de todas as formas”, como já afirmado em (MORAN, 2013, p. 1).

Essa conexão entre a escola e o mundo é muito importante para o ensino de inglês, principalmente em tempos de globalização, pois aproxima da realidade comunicativa e da cultura da língua alvo, de forma que os REA podem contribuir significativamente com o ensino e aprendizagem de línguas.

Desse modo, este capítulo visa promover a reflexão sobre as relações entre as TDIC e a Educação, e as diferentes formas de pensar o ensino de inglês na era informacional. Para isso, trouxe o conceito REA e suas implicações na

formação de professores, e agora passamos a explorar a questão dos direitos autorais neste contexto, além de apresentar as contribuições e, com isso, promover o uso de licenças abertas, incentivando a produção colaborativa entre os professores e, conseqüentemente, fomentar ainda mais o movimento REA.

Trazer a concepção de REA para o ensino da LI evidencia ainda mais o uso das tecnologias, pois práticas colaborativas, interativas, de reuso e a adaptação são inerentes a esse contexto. Entretanto, para que o professor possa pegar um vídeo em inglês e propor uma redublagem de um trecho com os alunos, este precisaria solicitar autorização para fazer o uso e modificação desse vídeo. Sabe-se que práticas como estas são comuns, e na maioria das vezes, não respeitam os direitos autorais¹⁰.

Os REA são uma alternativa à regulamentação do uso de materiais educacionais, além de baratear os gastos provenientes dos direitos autorais. A Lei dos Direitos Autorais (LDA) nº 9.610¹¹ garante o direito de o autor fazer o uso de sua obra como desejar e ainda destaca a necessidade de autorização prévia e expressa do autor para a reprodução parcial ou integral. Caso não haja autorização, a LDA prevê punição nas esferas cível e criminal.

O uso de licenças abertas promoveria uma reeducação na postura quanto aos direitos autorais vigentes no mundo virtual e “abre a possibilidade para que o criador ou autor da obra (ou do recurso) possa dar maiores liberdades a terceiros para que usem, reusem e se apropriem dos recursos. Esse é um dos pilares dos recursos abertos” (EDUCAÇÃO ABERTA, 2013, *on-line*).

São diversas as situações que violam os direitos autorais. Por vezes, essa prática é cometida por falta de conhecimento da LDA e por ter se tornado algo tão frequente que “a aplicação dessa lei em nosso contexto atual, (...) já não suporta as nossas necessidades reais no tocante ao uso de informações, tendo em vista que as informações são publicadas e atualizadas numa velocidade quase que imensurável” (LIMA; RODRIGUES, 2014, p. 400). Criada duas décadas atrás, a LDA já não atende as demandas do nosso atual contexto, especialmente com relação ao uso das TDIC e da Internet.

¹⁰ Os direitos autorais têm como função proteger as criações expressas em obras literárias, musicais, científicas e artísticas e sua proteção se dá desde o nascimento da obra, fixada em um suporte como um livro, um CD, um pen-drive, um guardanapo de papel, ou na Internet (ROSSINI; ABDO, 2011, *on-line*).

¹¹ Para acesso da lei completa: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Leis/L9610.htm.

Assim, pode-se dizer que esta LDA está em desuso e já tramita na câmara legislativa o Projeto de Lei nº 3133/2012¹², do deputado Nazareno Fonteles, “que altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências.”. Projetos como este buscam adaptá-la para a nova realidade da sociedade informacional. Além da LDA, existem outros entraves à implementação efetiva do REA no Brasil, por se tratar de um conceito ainda recente, e também por não possuímos

(...) um conjunto coerente de objetivos funcionais e políticas relacionadas que regem as implementações da ideia do REA. O resultado é uma incompatibilidade de projetos, plataformas, tecnologias e conteúdo que não possuem interoperabilidade legal¹³ e técnica. Muito pode ser corrigido e muito pode funcionar melhor no futuro se um conjunto de recomendações e protocolos uniformes for adotado e autorizado pelo Ministério da Educação e pelo Governo Federal - que é o maior comprador e patrocinador do mercado de materiais educacionais no Brasil (ROSSINI, 2010, p. 72, tradução nossa).

Manole (2014) afirma que os desafios vão além destes citados por Rossini (2010), e acrescenta que os materiais educacionais dependem de uma autoria que perdure a longo prazo, e que ainda há projetos, leis e tratados internacionais em discussão na busca de uma harmonia dos interesses de todos.

Outro projeto que está em tramitação e que propõe alteração na LDA é o Projeto de Lei nº 1.513/11¹⁴, do deputado federal Paulo Teixeira, que prevê “que os materiais didáticos financiados ou comprados pelo poder público não possam ser licenciados com todos os direitos reservados para autores ou editoras” (TEIXEIRA, 2013, p. 221). Com a aprovação da referida lei, haverá uma redução nos gastos do dinheiro público e ampliação ao acesso dos materiais didáticos.

¹² Esse projeto está apensado ao PL 6117/2009 da deputada Jandira Feghali. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=452911&ord=1>> Acesso em 23 mar. 2018.

¹³ Interoperabilidade legal significa a compatibilidade entre os direitos atribuídos a terceiros por meio de licenças abertas, como as de *Creative Commons*, que acompanham diferentes obras que um usuário deseja usar ou recombinar (ROSSINI; ABDO, 2011, *on-line*).

¹⁴ Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=505535>. Acesso em 23 mar. 2018.

Vale destacar também o projeto de Lei nº 8035/2017¹⁵, aprovado desde 2014 e transformado na Lei Ordinária 13005/2014¹⁶. A referida lei inclui os REA como recomendação no relatório do Plano Nacional de Educação (PNE), que determina as prioridades educacionais para os próximos 10 anos no Brasil. Os REA, bem como as TDIC, aparecem nas Metas 5 e 7:

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

5.3) **selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais** para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, **como recursos educacionais abertos**;

5.4) **fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras** que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB:

7.12) incentivar o desenvolvimento, selecionar, certificar e divulgar **tecnologias educacionais** para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e incentivar práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, com preferência para **softwares livres e recursos educacionais abertos**, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas (BRASIL, 2014, grifos nossos).

A aprovação desta lei foi um grande avanço para o movimento REA, pois a proposta inclui e incentiva o uso dos REA e de práticas inovadoras no âmbito escolar, assim como a inserção das TDIC, que em vários outros momentos do PNE promove a sua utilização pedagógica e a formação de professores para o uso dos mesmos. Percebe-se que ainda se tem um longo caminho para que essas metas sejam alcançadas e existem outras medidas, leis e projetos nas esferas estaduais, municipais e federais que fomentam a inclusão do REA e a alteração da LDA, mas como não é o intuito explorar todas elas, apenas foram destacadas algumas delas. Adotar medidas que promovam o uso dos REA,

¹⁵ Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>>. Acesso em 28 mar. 2018.

¹⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 28 mar. 2018.

assim como incentivar políticas públicas que flexibilizem a LDA, são caminhos a serem seguidos.

Além das vantagens que se teria em adotar uma política REA, Teixeira (2013) aponta outras três, sendo a primeira delas a otimização dos recursos públicos. A segunda está relacionada à facilidade de acesso, uma vez que, disponível *on-line*, mais pessoas têm acesso. A terceira é a questão da adaptação: cada região pode adaptar os conteúdos conforme a cultura e a realidade local, uma grande contribuição à ampliação e qualidade do ensino.

Sobre o ensino de línguas, por exemplo, na realidade de Foz do Iguaçu, em que há o ensino de Inglês e Espanhol, o ensino da LI poderia ser voltado à realidade turística da cidade e do Espanhol para a região de tríplice fronteira, ressaltando questões culturais e até mesmo de variações linguísticas da Argentina e do Paraguai.

Nesse contexto, observamos que são inúmeros os benefícios de utilizar práticas educacionais mais abertas, e para que isso se torne uma realidade Manole (2014) assegura que é necessária uma divulgação maior no meio acadêmico com relação aos aspectos legais e também para que os professores adotem uma postura de colaboradores, produzindo materiais educacionais com licenças abertas.

Para que os professores adotem esta postura de colaboradores, Teixeira (2013) já sugeria que deve haver mecanismos de incentivo, como aconteceu com o Projeto Folhas no Paraná com promoção na carreira do magistério, licença remunerada para produzirem os materiais, além do prestígio de ter seu nome como um dos autores do Livro Didático utilizado nas escolas estaduais.

Ao produzir REA, os professores não perdem seu direito moral, que é aquele ligado ao criador da obra e que dá o direito de:

- I - reivindicar, a qualquer tempo, a autoria da obra;
 - II - ter seu nome, pseudônimo ou sinal convencional indicado ou anunciado, como sendo o do autor, na utilização de sua obra;
 - III - conservar a obra inédita;
 - IV - assegurar a integridade da obra, opondo-se a quaisquer modificações (...)
 - V - modificar a obra, antes ou depois de utilizada;
 - VI - retirar de circulação a obra ou de suspender qualquer forma de utilização já autorizada (...)
 - VII - ter acesso a exemplar único e raro da obra (...)
- (LDA nº 9.610 - art. 24)

Segundo a LDA os direitos morais são inalienáveis e irrenunciáveis. Sendo assim, o professor cede parte do seu direito patrimonial, previsto nos artigos 28 e 29 da referida lei, que trata do direito de posse e de disponibilização a terceiros da sua obra, frisando a questão da autorização prévia e expressa do autor para a utilização da obra seja por quaisquer modalidades.

No caso específico dos recursos educacionais abertos, o autor compartilha especialmente os direitos de utilização – em sentido amplo – e adaptação, como recombinação e produção de traduções ou outras obras derivadas, permitindo, assim uma liberdade crucial de REA: a colaboração e melhora constante do conhecimento expresso em uma obra utilizada para a educação (ROSSINI; ABDO, 2011, *on-line*).

Mesmo assim, a LDA no artigo 46 prevê algumas limitações do uso de obras a terceiros, isso independente da autorização cedida pelo autor, para proteger o uso sem autorização do autor. Entretanto, dentre estas limitações, percebe-se que o fator fundamental do referido artigo é o uso não comercial da obra, ou seja, a lei preza pelo uso informativo, educacional e social (ROSSINI; ABDO, 2011). Uma das saídas encontradas para não esbarrar na LDA é optar por licenças abertas ao produzir um recurso educacional, como as *Creative Commons*¹⁷ (CC). Nela quem escolhe as limitações para o uso da obra é o autor, podendo ser mais ou menos restritivo, basta selecionar o tipo de licença¹⁸ que lhe convém.

Em se tratando de REA é importante compreender direito autoral, haja vista qualquer recurso educacional que esteja disponível na internet tem direito autoral, desde um plano de aula até um *software* educacional, e cabe saber se estes estão abertos para uso e adaptação. Para encontrar, produzir e compartilhar os REA, existem repositórios de recursos abertos¹⁹. O Quadro 2 apresenta sugestões de repositórios para iniciar a busca e incentivar a produção e compartilhamento dos REA.

¹⁷ É uma organização não-governamental que tem como foco a elaboração e manutenção de licenças livres que auxiliem na cultura de criação e compartilhamento, que tomou força com a expansão mundial da Internet (EDUCAÇÃO ABERTA, 2013, *online*).

¹⁸ Para entender o que são e quais tipos de licenças compreendem os *Creative Commons* acesse o site <https://creativecommons.org/licenses/>.

¹⁹ Repositórios REA são bancos de dados onde REA são depositados e indexados (ROSSINI; ABDO, 2011, *on-line*).

Quadro 2 - Exemplo de Repositórios de REA

Repositório	Descrição	O que você encontra
Portal do Professor - Link: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html . Acesso em 12 set. 2018.	Ambiente virtual de iniciativa do Ministério da Educação (MEC).	Materiais multimídia organizados por tema ou nível de ensino disponíveis para download e planos de aula.
Currículo+ - Link: http://curriculomais.educacao.sp.gov.br/ . Acesso em 12 set. 2018.	Plataforma on-line de conteúdos digitais, articulados com o Currículo do Estado de São Paulo.	Vídeos, videoaulas, jogos, animações, simuladores e infográficos articulados ao currículo estadual de São Paulo.
Escola Interativa - Recursos Digitais - Link: http://www.escolainterativa.diaadia.pr.gov.br/ . Acesso em 12 set. 2018.	Criada pela Secretaria de Educação do Paraná em parceria com Instituto Inspirare, Instituto Natura e Fundação Telefônica Vivo, é uma plataforma de busca que reúne objetos e recursos digitais para apoiar professores e alunos em processos de ensino e de aprendizagem.	Objetos digitais de aprendizagem para o professor e ferramentas que auxiliam na criação de recursos próprios, separados por disciplinas, e conteúdo específicos associados às disciplinas do currículo da Educação Básica.
Escola Digital - Link: http://escoladigital.org.br/ . Acesso em 12 set. 2018.	Plataforma de busca que reúne objetos e recursos digitais voltados a apoiar processos de ensino e aprendizagem dentro e fora da sala de aula.	Vídeos, plataformas, games, animações, videoaulas, infográficos, mapas, entre outros. Tudo categorizados por série, disciplina, tema, tipo de mídia, idioma, se possuem recursos de acessibilidade para pessoas com deficiência, versão <i>on-line</i> e <i>off-line</i> , licença de uso, entre outras especificidades. O site também indica recursos digitais capazes de apoiar a criação de novos objetos de aprendizagem, o trabalho com temas transversais e a realização de projetos na comunidade, entre outras possibilidades educativas.
Ensino de Línguas On-line (ELO) - Link: http://www.elo.pro.br/cloud/ . Acesso em 12 set. 2018.	É um sistema de autoria para a produção e montagem de Recursos Educacionais Abertos (REA), voltados especialmente para o ensino de línguas.	É possível criar diferentes tipos de atividades, com recursos como: o Eclipse, Sequência, Cloze, Memória, Organizador e Quiz são REAs interativos. Composer e Hipertexto são REAs expositivos.

(Continua)

(Conclusão)

		<p>Todos permitem o uso de texto verbal, áudio e vídeo. Com o ELO é possível criar diferentes tipos de atividades, com base na montagem de REA já existentes no repositório, ou criados pelo professor.</p>
<p>Recursos Educacionais Abertos - Link http://www.rea.net.br/site/mao-na-massa/usar-buscar/. Acesso em 12 set. 2018.</p>	<p>Site feito colaborativamente por uma comunidade de educadores, pesquisadores, profissionais da área de tecnologia da informação e comunicação.</p>	<p>Indicação de vários repositórios, sites, ferramentas pedagógicas, entre outros. O portal ainda oferece cursos e oficinas sob demanda em instituições de ensino para capacitar equipes no uso dos recursos digitais.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A escolha destes repositórios se deu através de leituras, navegações e por experiências de uso. Portanto, os repositórios de REA não se limitam aos apresentados no quadro, e existem sites e ferramentas de busca que podem auxiliar nesse processo²⁰.

O uso legal dos conteúdos da internet seria possível se a LDA fosse mais flexível no que diz respeito ao uso educacional, e se leis como as supracitadas fossem aprovadas, mas, enquanto não há essas mudanças, usar licenças como as CC e os recursos disponíveis em repositórios de REA tornam-se opções na hora de buscar, produzir ou compartilhar materiais educacionais.

Para tanto, há uma necessidade de que os professores, ao elaborarem suas aulas, optem pelos REA para que a ideia de conhecimento colaborativo e compartilhado seja uma realidade nas escolas. Para iniciar esse movimento, a Seção 3.1 traz algumas propostas de como o professor pode contribuir com o trabalho de outro professor e produzir REA nas aulas de inglês.

²⁰ Para saber como encontrar mais repositórios de REA, acesse o link: <http://educacaoaberta.org/cadernorea/encontrar>.

3.1 Professor-autor e os REA nas aulas de Inglês

O interesse pelo uso dos REA para o ensino e aprendizagem de línguas tem chamado a atenção dos pesquisadores e professores da área, e o CALL é um dos responsáveis por manter essa tendência (COSTA *et al.*, 2016; LEFFA, 2016). O motivo de seu crescimento se deve às contribuições que se pode obter no processo de ensino e aprendizagem de línguas, além do compartilhamento gratuito de materiais didáticos; quebra de barreiras na Educação (sobretudo econômicas e geográficas); estabelecimento de redes de colaboração e práticas abertas entre professores e estudantes (COSTA; LEFFA, 2017, p. 38).

Mas, para que práticas pedagógicas com o uso de REA sejam realidade nas escolas, a integração das TDIC também deve estar atrelada nesse processo. Pensar em educação e REA, entre outros fatores, implica uma infraestrutura condizente, como laboratórios de Informática com bons computadores e banda larga com conexões de qualidade, tempo para a elaboração de REA e incentivos, até mesmo financeiros, para a formação permanente de professores em diversos contextos, para que estes aproveitem a rede de internet para produzir, adaptar e compartilhar materiais, experiências e ideias (PRETTO, 2012). Sobre essa questão de infraestrutura, já está previsto nas metas do PNE desde 2014.

Universalizar, até o quinto ano de vigência deste PNE, o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade e triplicar, até o final da década, a relação computador/aluno (a) nas escolas da rede pública de educação básica, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação (BRASIL, 2014).

Espera-se que esta meta realmente se torne realidade e que as escolas públicas disponham de recursos tecnológicos, laboratórios de Informática e acesso à internet banda larga, pois, de acordo com o último Censo Escolar 2017, essa meta ainda não se concretizou, tal que “apenas 46,8% das escolas de Ensino Fundamental dispõem de laboratório de Informática; 65,6% das escolas possuem acesso à internet; em 53,5% das escolas a internet é do tipo banda larga” (INEP, 2018, p. 5). Percebe-se um avanço no processo de informatização das escolas, porém, ainda há um longo caminho para se alcançar a meta proposta.

O professor também tem um papel importante nessa inserção dos REA nas escolas, pois cabe a ele aderir à ideia de práticas didáticas abertas, ou seja, ser um professor-autor que cria e compartilha seus materiais com licença aberta. Pretto (2012, p. 96) sugere que os professores se tornem a(u)tores resgatando o papel de “protagonistas privilegiados desses processos educativos, demandando uma posição ativista dos mesmos”, para que além de utilizar os REA também possa produzir seus próprios materiais de ensino, além daqueles disponibilizados pelo governo, satisfazendo assim as necessidades específicas de sua localidade.

Healey (2016) define que tanto o professor quanto o aluno devem ser “Criadores” e, de forma ativa, participar do processo de ensino e aprendizado. Seguindo essa linha, a proposta do REA é justamente promover espaços de criação, interação e colaboração entre professores e alunos. E as TDIC, juntamente com a internet, se tornam instrumento de mediação pedagógica indispensável para esse intercâmbio, pois, além de auxiliar o trabalho do professor, disponibilizam inúmeras fontes de insumo linguístico, além de diversas possibilidades para aprender uma nova língua.

Neste atual contexto, o aluno pode aprender sem necessariamente a presença de um professor e sem estar presente em sala de aula, o que não quer dizer que a figura do professor é descartada, mas sim ressignificada, já que o aluno poderá recorrer tanto ao professor como a outros meios que auxiliem em sua aprendizagem (MARZARI, 2014). Assim, os REA podem potencializar a aprendizagem de uma língua, pois o professor, ao ensinar a língua, pode escolher onde, quando e como fazer seu trabalho, promovendo interações tanto presenciais quanto virtuais. Além disso, cabe destacar

(i) o trabalho orientado à compreensão e à produção de gêneros do discurso (o professor de língua estrangeira pode criar a necessidade de uso da língua sem que o aluno necessariamente precise viajar, por meio, por exemplo, de um REA cuja tarefa seja a produção de uma carta do leitor para um jornal estrangeiro); (ii) a possibilidade, em algumas FAP²¹ como o ELO²², de produzir um REA com um *feedback* altamente contextualizado, ou seja, que não somente diz se o aluno está certo ou errado, mas orienta em que aspectos precisa melhorar ou, através de dicas oferecidas de maneira progressiva, incita-o a pensar sobre sua resposta; (iii) a extrapolação da sala de aula (o aluno não fica restrito à sala de aula, uma vez que o tempo de duração e a

²¹ Ferramentas de autoria do Professor.

²² Ensino de Línguas Online (ELO – <http://www.elo.pro.br/cloud/>).

periodicidade das aulas de línguas estrangeiras no Brasil não costumam ser suficientes para que a aprendizagem ocorra de maneira satisfatória); entre outras (BEVILÁQUA *et al.*, 2017, p. 191-192).

Essas e outras vantagens já mencionadas mostram que os REA e as TDIC ampliam e possibilitam o contato real com a língua, tanto de forma síncrona quanto assíncrona e permitem o acesso à cultura, livros *on-line* e notícias em tempo real, e a aprendizagem se dá por diversas plataformas, *softwares*, jogos e sites, não só tornando o ensino e aprendizado mais interativo, como também mais efetivo, permitindo explorar as quatro habilidades da língua (fala, leitura, escrita e audição) com materiais autênticos e, assim, alcançar diversos estilos de aprendizagem. Somado a isso, o professor pode produzir todos esses recursos educacionais de acordo com a realidade e a necessidade da turma e ainda, compartilhá-los para que sejam reutilizados, revisados, remixados e, mais uma vez, redistribuídos, se forem elaborados de forma aberta, evitando assim a inflexibilidade da LDA.

Para tanto, é necessário criar uma nova cultura formadora, que proporcione processos teóricos e práticos de forma inovadora na formação do professor com novas perspectivas e metodologias (IMBERNÓN, 2010). De forma análoga Behrens (2007, p. 445) sugere que a formação para atuar neste novo contexto deve buscar “processos de qualificação contínua e que abordem uma visão crítica, reflexiva e transformadora.”

A intenção de tornar o ensino de inglês mais condizente com a realidade atual, ou seja, através de políticas e práticas inovadoras como o uso de REA e as TDIC, pode ser percebida ao analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²³, pois a LI na educação básica tomou um lugar de suma importância, tornando disciplina obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental II, dado que antes havia uma indefinição de qual língua estrangeira seria ensinada nas escolas, ficando a critério de cada rede de ensino escolher de acordo com as realidades locais, como em regiões de fronteira.

²³ Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE), (BRASIL, 2017, p. 5).

Já com a BNCC, o inglês está como língua estrangeira nacional, e sobre esta questão vale destacar que isso não quer dizer que as outras línguas estrangeiras não possam ser ensinadas, mas que o inglês foi escolhido estrategicamente por se tratar de uma língua franca, para ajudar no desenvolvimento do país (SIQUEIRA, 2018), e por uma questão de mercado. De maneira explícita, o documento trata dessa implicação, afirmando que a prioridade é “o foco da função social e política do inglês e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu status de língua franca” (BRASIL, 2017, p. 239), e traz isso de forma intercultural, excluindo a noção de pertencer a um território e explorando o uso da língua em seus diversos contextos.

Outra implicação que a BNCC traz, e que é de grande valia para este estudo, é a inclusão dos multiletramentos, que contempla as práticas sociais do mundo digital abarcando as convergências midiáticas, “em um contínuo processo de significação contextualizado, dialógico e ideológico” (BRASIL, 2017, p. 240).

Como competência, propõe a compreensão, o uso e a criação das TDIC de forma significativa, crítica, reflexiva e ética, com o propósito de se comunicar, acessar e compartilhar informações, gerar conhecimentos, solucionar problemas e exercer protagonismo e autoria. Na especificidade da LI, o documento traz o uso das TDIC com novas linguagens e formas de interação, de modo a posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa (BRASIL, 2017).

A BNCC ao mencionar o uso ético das TDIC, implica, entre outros fatores, não plagiar, ter ciência de que nem tudo que está disponível na internet pode ser usado, mudado ou compartilhado, e saber utilizar a informação ou qualquer outro recurso de forma consciente e legal, dentro da filosofia dos REA. Com relação ao protagonismo e autoria o documento, de certa forma, abre espaço para práticas com os REA, pois abre caminho à produção de materiais e autonomia tanto do aluno quanto do professor.

A BNCC traz um incentivo maior com relação ao uso das TDIC vinculado às práticas pedagógicas inovadoras. Não demonstra de forma explícita o uso de REA, entretanto, propõe diversos modos de interação e mobilidade. O documento traz a flexibilidade à adequação curricular em nível regional/local,

caracterizando, mesmo que de forma implícita, os REA com o intuito de divulgar, incentivar e apresentar o uso de forma prática para o ensino de LI.

Além disso, demonstra que há a necessidade de uma formação, inicial ou continuada, compatível com a demanda do século XXI, que estimule práticas inovadoras, colaborativas e interativas. Para tanto, os professores devem repensar e transformar suas práticas pedagógicas e serem a(u)tores no processo de ensinar e aprender, para que o acesso ao conhecimento ganhe uma força ainda maior e que a partir do que um professor produzir possa se transformar em vários, mas para isso é preciso ter “cabeça (práticas) aberta”.

3.2 Considerações Finais

Ao término deste capítulo pode-se concluir que os REA, atrelados à formação de professores, podem contribuir com práticas pedagógicas inovadoras que atendam ao contexto atual mediado pelas TDIC. Mesmo que de forma tímida, os estudos nesta área vêm ganhando força e espaço no âmbito educacional, chamando a atenção de muitos professores, pesquisadores e governantes (COSTA, *et al.*, 2016), e isso se deve às inúmeras vantagens se utilizar os REA, sendo algumas delas: a redução de gastos públicos na elaboração de material didático, incentivo no avanço da carreira, conseqüentemente, aumento no salário e reconhecimento aos professores pela produção dos mesmos, práticas didáticas mais colaborativas e interativas e regulamentação do uso de materiais disponibilizados na internet, etc.

Ainda há muitas barreiras e desafios para quebrar certos paradigmas em torno de políticas públicas e práticas docentes mais abertas. Mesmo assim, muito já se conquistou, pois tramitam leis na câmara legislativa que apoiam a ideia dos REA e que se altere a LDA. Além disso, a inclusão do REA nas Metas 5 e 7 no relatório do PNE foi um grande passo para fomentar o movimento.

Por isso, com políticas públicas que promovam e incentivem o uso de TDIC e REA, através de formação permanente de professores, uma infraestrutura escolar condizente com as demandas do século XXI e, para além, uma maior divulgação, incentivo de práticas abertas a começar pelo professor

em sala de aula, pode-se alcançar muito nos próximos anos e a Educação como um todo só tem a ganhar.

No tocante ao ensino de LI e os REA, percebe-se a necessidade de uma maior divulgação sobre o tema e a conscientização dos benefícios de se adotar licenças abertas na produção de materiais educacionais, assim como compartilhá-los entre os colegas para que estes possam revisar, reutilizar, remixar e redistribuir, promovendo um ciclo de produção e colaboração.

É notório o déficit de formação de professores para o ensino de línguas, especialmente para o inglês, e neste quesito é preciso refletir sobre as especificidades de cada disciplina ao idealizar uma formação inicial ou continuada. O uso dos REA e as TDIC são potencializadores ao aprender uma língua, pois possibilitam o contato real com a língua e com a cultura. Por fim, o uso de REA e as TDIC promove a aprendizagem da língua por meio de diversas plataformas que, somadas ao ensino presencial com o professor, expandem as possibilidades de aprender, e trabalham as quatro habilidades da língua atendendo as necessidades de cada aluno, além de que os conteúdos podem ser adaptados de acordo com a realidade local, de forma interativa e colaborativa, como demanda o contexto atual.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico adotado. Inicialmente é realizada a caracterização da natureza da pesquisa e, a seguir, a descrição da amostragem, dos sujeitos e do local da pesquisa. Os procedimentos metodológicos para a coleta e análise dos dados são também apresentados.

4.1 Caracterização da pesquisa

O presente estudo buscou, a partir das experiências da prática didática e da formação dos professores, responder a três questões de pesquisa: Será que a inserção da tecnologia nas salas de aula realmente é uma realidade? Se é, como isso vem acontecendo e, quais TDIC os professores de inglês estão utilizando em sua prática pedagógica? A formação está oferecendo subsídios para que utilizem TDIC em sala de aula para fins pedagógicos?

A abordagem é qualitativa, por esta tratar de vivências e experiências pessoais, bem como comportamentos, emoções e sentimentos, etc. (STRAUSS; CORBIN, 2008), além de trazer um “universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p. 22). Esse tipo de pesquisa não tem como objetivo resultados quantitativos, mas sim uma preocupação maior com o fenômeno investigado, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

A pesquisa qualitativa apresenta cinco características básicas: contato direto do pesquisador com o ambiente e com o problema a ser investigado; os dados recolhidos em sua maioria são descritivos; há uma preocupação maior com o processo do que com o resultado final; atenção especial à perspectiva do participante; e por último, uma tendência a seguir um processo indutivo (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Procura-se focar na reflexão sobre a prática docente mediante as TIDC e as implicações/contribuições que a formação na área, ou falta dela, reflete em sua didática pedagógica e quais outros fatores podem interferir nessa prática.

O planejamento de pesquisas exploratórias é bastante flexível, possibilitando a consideração dos mais diversos fatores relacionados ao fenômeno investigado. Para estes tipos de pesquisa, Gil (2002) elenca 3 processos descritos por Selltiz *et al.* (1967, p. 63): (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que "estimulem a compreensão". Optou-se então por partir das experiências dos professores de Língua Inglesa para compreender a inserção das TDIC no ensino de inglês.

4.2 Sujeitos participantes da pesquisa

A Rede Estadual de Foz do Iguaçu é composta por 31 escolas e, no ano letivo de 2017, quando da realização da pesquisa, contava com 73 professores de Língua Inglesa. Entre eles, servidores do Quadro Próprio do Magistério do Estado (QPM) e contratados pelo Processo Seletivo Simplificado (PSS), (SEED, 2017).

Foram visitadas 28 escolas. Excluíram-se 3 instituições (Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) Helena Kolody, Professor Orides B. Guerra e Centro Estadual de Educação Profissional Manoel M. Pena), por se tratarem de ensino técnico profissionalizante, dedicadas ao ensino de jovens e adultos, que não era o foco da pesquisa, voltada para o Ensino Fundamental II. Das 28 instituições, em 8 delas não se conseguiu amostra, pelas seguintes justificativas: não obter contato com a diretoria para solicitar a autorização prévia; porque alguns dos professores não se demonstraram disponíveis para participar da pesquisa, ou pelo fato de alguns professores atuarem em várias instituições e ao visitá-las, coincidia de encontrar professores já entrevistados.

O critério de inclusão foi para professores de inglês que atuassem no Ensino Fundamental II (do 6º ao 9º ano), e a escolha deste critério se deu pela Lei nº 11.161/05, que tornou obrigatória a oferta de Língua Espanhola nos estabelecimentos de Ensino Médio (PARANÁ, 2008), e como poucas escolas tinham o inglês no Ensino Médio na grade curricular, optou-se por restringir o universo da pesquisa. O processo de inclusão também abrangeu professores de

inglês que fossem servidores (QPM) ou contratados (PSS) e que desejassem voluntariamente participar da pesquisa.

Ao final, a coleta chegou a uma amostra de 30 professores pertencentes a 20 escolas da Rede Estadual, abrangendo assim as 11 grandes regiões de Foz do Iguaçu. Pode-se considerar este número da amostra satisfatório, pois de acordo Sampiere, Collado e Lucio (2014, p. 385), para pesquisas qualitativas não há um número fixo de amostra e, esta é definida quando há uma saturação dos dados e as novas unidades já não fornecem mais novas informações ou dados, com base em alguns autores recomendam, no mínimo, uma amostra de 20 a 30 casos para estudos com base na Teoria fundamentada, entrevistas ou pessoas sob observação.

Após a autorização da diretoria ou da equipe pedagógica, foi feito o convite para que os professores participassem da pesquisa. Após a anuência, todos assinaram o Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 1). A entrevista buscou respeitar os interesses dos sujeitos envolvidos dentro dos critérios estabelecidos pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Unioeste, que aprovou o projeto de pesquisa sob o protocolo nº CAAE: 69517317.5.0000.0107 (Anexo 1). O perfil dos professores que participaram da pesquisa foi levantado na parte inicial durante a entrevista, que consta no Apêndice 2.

Os professores eram em sua maioria mulheres (28) e somente 2 homens participaram da pesquisa. Os entrevistados tinham entre 24 a 67 anos, com uma média de 42 anos, sendo que:

- 3 entrevistados com até 28 anos;
- 9 entrevistados com até 37 anos;
- 11 entrevistados com até 49 anos;
- 4 entrevistados com até 55 anos;
- 3 entrevistados com até 67 anos.

Com relação a estes dados é importante observar a idade, pois em se tratando de tecnologia é um fator que pode influenciar o uso ou não das TDIC (MARTINS, 2015). Entre os entrevistados, somente dois professores eram contratados (PSS), sendo todos os demais concursados.

A respeito da formação, 29 professores eram formados em Letras Português/Inglês, e apenas um professor era formado em Turismo com complementação pedagógica para as disciplinas de artes e inglês. É importante destacar que entre estes professores formados em Letras havia um professor que também era formado em Informática.

Quanto ao local de formação, 10 professores se formaram em uma instituição privada, 7 em uma estadual ambas localizadas em Foz do Iguaçu e os outros 13 professores se formaram em universidades localizadas em outras cidades. O período de formação dos entrevistados foi de 1974 a 2014, sendo que:

- 2 se formaram de 1974 a 1977;
- 3 se formaram de 1984 a 1986;
- 7 se formaram de 1990 a 1999;
- 13 se formaram de 2001 a 2010;
- 5 se formaram de 2013 a 2014.

Diante destes dados pode-se observar que a maioria dos entrevistados se formaram no período de 2001 a 2010. Sobre a pós-graduação 28 dos professores possuíam pós-graduações, nas mais diversas áreas, destacando que somente 1 professor relatou ter tido pós-graduação específica para Tecnologias educacionais, 10 professores possuíam para o Ensino de Língua inglesa e 4 relacionadas a Metodologia de ensino e prática pedagógica em geral.

4.3 Descrição das etapas

Vale lembrar que como a pesquisa tem por proposta analisar a inserção das TDIC nas aulas de inglês, é necessário averiguar a prática pedagógica dos professores, bem como sua formação, verificando os fatores que influenciam o uso das TDIC na sala de aula.

1ª Etapa - Revisão bibliográfica, que viabilizou o embasamento teórico e o aprofundamento das ideias a serem discutidas, possibilitando correlacionar a teoria à prática pedagógica dos professores. A bibliografia levantada abordou os seguintes temas: Aprendizagem mediada por computador (CALL)

(WARSCHAUER, 1996; LEVY, 1997; BAX, 2003; GARRETT, 2009; DAVIES; OTTO; RÜSCHOFF, 2013; HEALEY, 2016), Recursos educacionais abertos (REA) (ROSSINI; ABDO, 2011; SANTOS, 2013; LEFFA, 2015), a Educação Aberta (AMIEL, 2012), formação de professores e REA (ROSSINI; SANTOS; AMARAL; 2017; GONSALES, 2012), Direitos autorais e licenças abertas (ROSSINI, 2010; LIMA; RODRIGUES, 2014; MANOLE, 2014; TEIXEIRA, 2013) e Professor-autor e práticas colaborativas (PRETTO, 2012; MARZARI, 2014; COSTA *et al.*, 2016; LEFFA, 2016), entre outros autores que fazem em seus estudos a aproximação entre os campos do CALL, REA, formação de professores e o uso de TDIC na educação.

2ª Etapa – Coleta de dados realizada no período de 15 de agosto a 4 de outubro de 2017. Primeiramente foram visitadas as escolas solicitando autorização da diretoria, e posteriormente, foi feito o levantamento dos horários dos professores de inglês com a equipe pedagógica. De posse desses dados, foi elaborado um cronograma de visita por região para a realização das entrevistas.

3ª Etapa – Organização dos dados e transcrição das entrevistas. Com o material digitado, optou-se por um intervalo de 4 meses para processar as informações e ter assim a oportunidade de compreender as relações entre os assuntos e possuir outras ideias (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Durante as entrevistas foram realizadas algumas notas consideradas importantes para a análise das entrevistas, para que posteriormente não fossem esquecidas. Com o entusiasmo renovado, retomou-se a leitura e revisão das entrevistas e iniciou-se o processo de codificação e categorização descrito na próxima seção.

4.5 Métodos de coleta e de análise de dados

A coleta de dados foi por meio de entrevistas semiestruturada (Apêndice 2) com uma amostra de 30 professores de Língua Inglesa que atuam nas escolas estaduais de Foz do Iguaçu do 6º ao 9º ano. Por determinação do Núcleos Regionais de Educação (NRE), as autorizações para a realização das entrevistas ficam a critério da diretoria, da equipe pedagógica e, principalmente, pelo sujeito entrevistado.

O roteiro de entrevista foi dividido em três partes, sendo a primeira para a descrição do perfil do professor; a segunda para a formação inicial ou continuada; e, por último, a respeito da prática pedagógica e infraestrutura da escola com relação às TDIC.

Para a realização das entrevistas, optou-se por uma abordagem objetiva, em que o investigador solicitou autorização para fazer o trabalho de campo e explicitou seus interesses e objetivos com o intuito de que os sujeitos cooperassem com o estudo, de acordo com (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Depois de explicar as razões da entrevista, garantiu-se aos sujeitos participantes o anonimato e confidencialidade dos assuntos tratados e solicitou-lhes a autorização para a gravação (áudio) da entrevista. Em média, as entrevistas duraram entre 7 e 15 minutos, e na maioria das vezes foram realizadas na sala dos professores, como também no pátio da escola ou na sala de aula (sem os alunos).

As transcrições das entrevistas foram realizadas pelo pesquisador e ocorreram entre janeiro e fevereiro de 2018. O site Speechlogger²⁴ foi utilizado para auxiliar nas transcrições, e depois de transcrito o áudio, ouvia-se novamente para adequar o texto. Esse procedimento foi feito quantas vezes julgado necessário para poder analisar minuciosamente se conteúdo escrito estava de acordo com o áudio.

Seguindo as orientações de Lüdke e Andre (1986), todos os dados foram organizados, divididos em partes, e buscou relacionar essas partes identificando tendências e padrões relevantes, na fala, no comportamento ou até mesmo, na forma de os sujeitos pensarem. Posteriormente, essas tendências e padrões foram revisados, procurando ligações e inferências de modo mais profundo.

A partir dessas tendências e padrões, foi iniciado o trabalho de categorização e codificação, do qual Bogdan e Biklen (1994, p. 221) descrevem os passos: percorrer os dados à procura de regularidades e padrões, escrever palavras e frases que representam esses mesmos padrões, e o resultado destas frases e palavras são as categorias de codificação.

²⁴ Página na web de reconhecimento e tradução instantânea de voz, que auxilia na transcrição de áudios. Link de acesso - <https://speechlogger.appspot.com/pt/>

Esse processo de codificação é importante, pois permite que o investigador sintetize as categorias de análise, as quais têm a capacidade de explicar e prever o fenômeno (STRAUSS; CORBIN, 2008). As categorias preliminares na verdade se constituem em um teste de viabilidade, pois podem ser modificadas, criadas outras, ou até mesmo excluídas durante o processo, já que o intuito é buscar a melhor categorização de codificação que represente o fenômeno em análise (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para auxiliar na sistematização da codificação, foi utilizado o *software* para análise qualitativa Atlas ti²⁵, que faz apenas o agrupamento dos dados, facilitando o processo de análise. Após a revisão das categorias e dos códigos, iniciou-se o processo de análise e interpretação, inter-relacionando os dados obtidos com a teoria. Strauss e Corbin (2008, p. 145) apontam que, para a construção do texto, deve-se reduzir os dados a “conceitos e em conjuntos de declarações relacionais que podem ser usados para explicar, em um sentido geral, o que está acontecendo”.

Os códigos e as categorias criadas durante o processo de análise serão descritos no Capítulo 5, juntamente com as perguntas das quais emergiram, relacionando-os com a teoria.

²⁵ O ATLAS.ti é um Software para análise de dados de métodos qualitativos e mistos de grande escala de dados textuais, gráficos, de áudio e vídeo (ATLATS TI, 2018).

5 RESULTADO E DISCUSSÕES

O objetivo deste capítulo é responder às três questões norteadoras da pesquisa a partir dos resultados obtidos das entrevistas, que serão discutidos e embasados de acordo com os pressupostos teóricos revisados no decorrer da pesquisa.

Para facilitar a compreensão e sistematização dos dados, este capítulo foi dividido em três categorias maiores que emergiram das entrevistas realizadas com os professores: a formação dos professores e o uso das TDIC; a infraestrutura tecnológica das escolas de Foz do Iguaçu e, por fim, a prática pedagógica dos professores de inglês.

Dentro destas três categorias, existem as subcategorias e no início de cada uma estão as perguntas realizadas durante a entrevista. A partir das respostas dos professores emergiram os códigos que serviram de base à análise das categorias. Esses códigos estão descritos nos Quadros juntamente com a identificação dos professores. Foi utilizada a abreviatura P(nº), para garantir o anonimato dos entrevistados.

5.1 Formação dos professores e o uso das TDIC

Buscando responder à pergunta norteadora: ***A formação desses professores, está oferecendo subsídios para que eles utilizem a TDIC em sala de aula para fins pedagógicos?*** Esta categoria será respondida pelas experiências e reflexões dos professores sobre suas formações, inicial ou continuada, além de saber o que os professores esperam de uma formação sobre o uso das TDIC no ensino de LI, e se consideram importante uma formação que lhes ofereça subsídios para o uso de tecnologias.

Vimos no Capítulo 2 que historicamente a inserção da tecnologia no ensino de línguas sofreu grandes transformações, assim como o papel do professor neste meio, e à medida que as tecnologias foram evoluindo, novos contextos de ensino e aprendizagem foram surgindo, exigindo do professor práticas inovadoras.

Então neste contexto a formação do professor, pois para que se construam novas práticas, necessita-se, entre outros fatores, de conhecimento

que ofereça subsídios teóricos e metodológicos para que as TDIC sejam utilizadas de forma efetiva e significativa. Nesse sentido, Mercado (1999) assegura que a formação deve fornecer experiências que contextualizem o conhecimento e que o âmbito escolar e a prática do professor, juntamente com o aluno, direcionem o que deve ser visto nos cursos de formação. Sendo assim, compreender a inserção das TDIC na prática pedagógica implica compreender o processo de formação dos professores e refletir sobre os contextos apresentados das experiências dos professores de inglês da rede estadual de Foz do Iguaçu.

5.1.1 Formação inicial

- Em sua graduação, você teve algum tipo de conhecimento sobre o uso de tecnologias para ensino da Língua Inglesa? Se sim, comente como foi? Se não, por quê?

Primeiramente será apresentada a análise dos 10 professores que alegaram terem tido na graduação o conhecimento prático sobre o uso das TDIC. O Quadro 3 representa os códigos que emergiram durante a análise.

Quadro 3 - Códigos de formação inicial

Subcategorias	Códigos	Professores
Conhecimento prático-didático	Práticas no laboratório de informática; discussão de práticas de uso das TDIC; uso de sites; uso de multimídia; uso do <i>PowerPoint</i> ; uso do computador/notebook; atividades com jogos; atividades com filmes; atividades com músicas.	P6; P7; P10; P12; P15; P17; P20; P22; P26; P28.
Conhecimento teórico	Conhecimento básico; conhecimento superficiais; conhecimento de pesquisas/trabalhos	P2; P4; P8; P16; P19; P24.
Não tiveram formação sobre TDIC	Formado há muito tempo; não tiveram disciplina específica em TDIC; não recordam.	P1; P3; P5; P9; P11; P13; P14; P18; P21 P23; P25; P27; P29; P30.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Seguindo a ordem do quadro, foram identificados 6 professores que descreveram o conhecimento adquirido durante a graduação como sendo

teórico, básico ou superficial e, 14 professores afirmaram que não tiveram nenhum conhecimento sobre as TDIC ou não souberam responder se na graduação tiveram esse tipo de conhecimento.

5.1.1.1 Conhecimento prático-didático

Com relação aos professores que tiveram o conhecimento prático na graduação, foram identificadas práticas no laboratório de Informática, no qual eles realizavam exercícios, visitavam sites, preparavam aulas em *PowerPoint*, etc., além das discussões realizadas durante as aulas e nos estágios de docência sobre o uso das TDIC, como observado na resposta do professor P7:

P7: “Nós tivemos sim, [...] no estágio de docência né, na hora do planejamento de aulas a professora também falava algumas coisas sobre [...] durante as aulas, no inglês também a gente teve [...] bastante coisa em relação à tecnologia a gente brincou com sites, a gente dava aula a gente [...] ia na computação, então a gente fazia os PowerPoint também, sempre foi muito trabalhado esse assunto com a gente”.

O excerto acima confirma a prática descrita e Martins (2015) que analisa a inserção das TDIC nos cursos de Letras do Paraná, e demonstra que a participação dos professores nas atividades relativas à formação dos alunos como Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), acompanhamento de estágio e atuação em disciplinas didático-pedagógicas (como de Metodologia), que promovem um envolvimento maior com relação ao uso das TDIC.

Com relação à disciplina de Metodologia os professores P17 e P20, descreveram que, durante a disciplina de metodologia, eram discutidas ideias sobre o uso das TDIC associadas ao conteúdo, além do uso de sites, jogos, filmes, atividades com música e *listening*:

P17: “A gente sempre tem na graduação um pouco, mas na verdade, são ideias ou maneira, principalmente na aula de metodologia né, a gente tem um pouco dessas maneiras de como trabalhar essa parte midiática na aula né, integrar isso no conteúdo.”

P20: “Durante a graduação nós tivemos matéria de metodologia, de língua inglesa né, para as aulas [...] de Ensino Fundamental e Médio e teve alguns trabalhos nós tivemos que fazer usando tecnologia em sala, usando música, o filme, então nós tivemos sim alguma coisa sobre tecnologia.”

Isso mostra que os professores tiveram alguns direcionamentos de como utilizar as TDIC em práticas pedagógicas na disciplina de metodologia, e que experimentaram na prática, mesmo que através de trabalhos, como integrá-las na sala de aula.

Outra questão ainda sobre estes excertos são os laboratórios de Informática, e Martins (2015) aponta que apenas uma parcela dos professores de graduação utiliza os laboratórios, e que este uso não é frequente. Os motivos apresentados pela autora são questões de agendamento, por serem distantes, tempo envolvido, equipamentos obsoletos ou que não funcionam bem.

Diante disso, os professores da graduação acabam optando que os alunos tragam seus próprios equipamentos como *notebooks*, ainda que a internet seja ruim e não tão confiável. No relato dos professores apareceram dois tipos de conhecimentos práticos com o uso das TDIC na graduação, a abordagem informal, que trata da instrução indireta como podemos observar no relato acima do P20, e a abordagem formal, que é a instrução direta, como podemos verificar na resposta do P22:

P22: “Sim, tínhamos o laboratório de informática embora não usamos muito, mas na minha época já tinha sim [...] Nós tínhamos nas aulas de inglês, principalmente, nós tínhamos o “listening” né, que a gente trabalhava mais, mas a carga horária, assim em sala no laboratório de informática era bem pouco, mas já tinha na época já”.

Sendo assim, o conhecimento prático descrito pelos professores foi apresentado de duas abordagens, a descrita pelo P20 que é quando as TDIC são utilizadas indiretamente para realização das atividades acadêmicas pelos professores da graduação, e a descrita pelo P22, quando a instrução é direta pois, o intuito é aprender utilizar as TDIC para fins pedagógicos.

Martins (2015) descreve as atividades de *listening* e *speaking*, buscas e pesquisas na Internet, uso de *softwares*, entre outras; como sendo as mais utilizadas nos cursos de Letras. Outra questão mencionada e que se torna um denominador comum do uso de TDIC na graduação é o uso do computador, multimídia e do *PowerPoint* para apresentações, em que eram utilizados tanto para o preparo das aulas, quanto para aprendizagem, como demonstra a fala do professor já mencionado P7 e dos P6, P12 e P15:

P6: “Nós aprendemos através de slides, de retroprojetores, de multimídia, de tevês, de rádio, essas tecnologias de computadores.”

P12: “Sim, as aulas eram preparadas no PowerPoint a gente levava o notebook para fazer algumas atividades on-line”.

P15: “[...] Não lembro muito né mais diante daquela época era essa situação de usar mesmo projeção de slide, PowerPoint, naquela época era usar o computador, o notebook né, essas coisas assim, levar os alunos para a informática [...]”.

Um fator importante ao fazer as análises foram os anos de formação, os professores nesta seção se formaram no período de 1997 e 2014, o que também explica o contato maior com relação ao uso das TDIC na graduação. Em se tratando de CALL este período de formação está inserido na fase Integrativa, onde a Web 2.0 e as TDIC se tornaram um fenômeno social comum e as ferramentas de ensino passaram a ter uma relação de normalização no âmbito educacional (WARSCHAUER, 1996; DAVIES; OTTO; RÜSCHOFF, 2016).

As principais atividades desenvolvidas foram usos esporádicos dos laboratórios de Informática, sendo este o de maior índice de respostas, seguindo do uso de multimídia/retroprojektor para apresentações e preparações de aulas no *PowerPoint*, o uso do computador/*notebook* para realizar atividades *on-line*, atividades com jogos, filmes e músicas, o que mostra que esses dez entrevistados tiveram em algum momento de sua graduação, mesmo que de forma não muito aprofundada, algum tipo de conhecimento do uso das TDIC.

5.1.1.2 Conhecimento teórico

Alguns dos professores, os formados entre 1996 e 2014, relataram ter tido conhecimento teórico, básico ou superficial sobre o uso das tecnologias na graduação, o que reflete um dos problemas enfrentados na formação de professores em TDIC, que é, segundo (SALOMÃO, 2012), o entrecruzamento de teoria e prática. Isso não quer dizer que os professores que relataram questões mais práticas não tiveram a teoria, ou vice e versa, mas que a partir das falas dos mesmos foi possível identificar estes aspectos que mais marcaram a sua graduação com relação às TDIC. Ao classificar essa subcategoria, identificou-se um padrão ao relacionar que o conhecimento sobre as TDIC foi tratado de modo

básico, superficial e com pouca frequência, ficando apenas nas conversas e na teoria, a exemplo da fala do P16:

P16: *“Muito pouco. A graduação foi basicamente teórica né, a gente ainda não estava numa época onde a tecnologia estava tão presente como hoje e principalmente se tratando em metodologias a gente não tinha ainda essa visão de como trabalhar com a tecnologia, então a abordagem sobre a tecnologia foi muito, muito básica mesmo.”*

Com relação à fala do professor P16 percebe-se que realmente houve falta de ligação da teoria com a prática pedagógica. Mesmo formado em 1996, época em que houve uma grande expansão tecnológica com a chegada dos microcomputadores, da tecnologia de multimídia e a internet (WARSCHEUER, 1996), o processo de inovação na formação docente foi mínima. De acordo com Imbernón (2010), a possível razão seria que, na formação neste período havia predomínio da formação transmissora, prevalecendo a teoria repassada por especialistas, distante dos problemas práticos dos professores.

Os professores descreveram que o contato com o uso das TDIC na graduação foi bem superficial, focando mais em conversas e comentários com alguns professores formadores. Apenas o professor P8 relatou que foi exposto a formas de trabalhar os slides em sala de aula, identificando um aspecto mais prático, mas de forma superficial. Já P19 apontou que a TDIC foi apresentada apenas como um recurso de busca.

P8: *“Muito sucinto, uma coisa assim [...] mais no sentido de como trabalhar slide, coisas bem vagas.”*

P19: *“Não houve nenhuma disciplina específica sobre isso, mas nas disciplinas de prática de ensino a gente comentava sobre o uso das tecnologias como recurso uma ferramenta de busca de materiais né.”*

Este distanciamento entre a teoria e a prática pedagógica é reflexo de uma formação baseada na reprodução de conhecimento, que acontece, muitas vezes, pelo fato dos professores formadores estarem distantes do cotidiano do alunado e acabam trabalhando o ideal dos livros e não a realidade escolar (BEHRENS, 2007). Outra questão relacionada à teoria é que alguns dos professores fizeram em sua formação pesquisas e trabalhos sobre as TIDC, como pode-se observar na fala do P2, o que pode indicar que predominam mais

as questões teóricas no meio acadêmico, não que a prática não seja realizada, mas ainda há uma lacuna ao apresentar o conteúdo e relacioná-lo com a prática em sala de aula. Os professores na graduação ainda não estão não estão percebendo as TDIC como um recurso pedagógico.

P2: “Eu tive porque foi uma pesquisa que eu fiz durante a iniciação científica, e o meu trabalho de conclusão de curso foi sobre o uso de tecnologias e ensino de língua inglesa.”

Mesmo os formados há quatro anos ainda não exercitam na graduação a inserção da tecnologia de forma pedagógica, o que mais uma vez comprova o estudo de Martins (2015, p. 224), que afirma que os professores formadores “usam a tecnologia na preparação de suas aulas, mas não estão dando exemplos ou servindo de modelos para seus alunos, futuros professores de línguas, de como usar pedagogicamente a tecnologia em suas aulas,” mesmo percebendo as possibilidades e vantagens de utilizar a TDIC, possivelmente por também não terem tido uma formação que possibilitasse tal uso.

5.1.1.3 Não tiveram formação sobre TDIC

Os 14 professores representados aqui se formaram entre 1974 e 2014, sendo que oito deles de 1974 a 1993, e afirmaram não terem tido em sua graduação nenhum tipo de conhecimento sobre o uso de TDIC.

Com relação a estes dados, pôde-se analisar que a discussão sobre o uso de computadores para o processo de ensino e aprendizagem no Brasil se deu pela primeira vez em 1971 com turmas de Física da USP campus de São Carlos (RAPAPORT, 2012), mas somente em 1991, com a criação da Rede Nacional de Pesquisa pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico é que o acesso à rede mundial de computadores aconteceu (PAIVA, 2008, p. 9). Sendo assim, pode-se inferir que no período de formação desses oito professores, a inserção dos computadores ainda estava em fase germinal no Brasil, e portanto, não tiveram a oportunidade de estar em contato com este tipo de conhecimento em sua formação inicial.

Na fala dos professores P9, P23 e P29 nota-se que as TDIC não estavam tão presentes como hoje, mas que já havia projetos e alguns recursos utilizados na época:

P9: “Naquela época não tinha, foi em 86 [...] acho que nem sonhava ainda, quer dizer sonhava até sonhava já tinha os projetos de internet.”

P23: “Na minha graduação? Não, naquela época não tinha nem celular”.

P29: “Bom na faculdade não, na faculdade não porque há 20 anos atrás, mais ou menos [...] a gente usava era a gravadora [...]”

Ao analisar os professores que se formaram mais recentemente, entre 2005 e 2014, notou-se que, além da formação, o fator idade tem uma relação importante a considerar, pois pode afetar a decisão de usar ou não a tecnologia (MARTINS, 2015), o que se confirmou na fala dos professores, pois o professor P30 tinha 60 anos e ao analisar toda entrevista, percebeu-se em seus relatos o pouco uso das TDIC. E ao perguntar se teve algum conhecimento sobre o uso de TDIC na graduação, mencionou não lembrar de ter tido algo específico sobre isso na graduação. Provavelmente, porque não se familiarizou ou se identificou com este assunto durante as aulas, o que também justifica não se lembrar.

Os professores P5, P13 e P27 também relataram não terem tido um aula ou disciplina específica sobre o uso da tecnologia:

P5: “Não, quando eu fiz não tinha nenhuma disciplina que trabalhava isso [...] sobre o uso em sala de aula mesmo não.”

Ao afirmarem que não tiveram nenhuma disciplina ou aula específica na graduação demonstram que, assim como os professores da subseção anterior, podem ter tido o acesso a esse conhecimento de forma superficial ou básica. Entretanto, não o associaram ao uso das TDIC na graduação.

Como o intuito desta categoria é saber da formação do professor e uso das TDIC, a formação inicial não seria suficiente para atender esta questão, por isso Seção 5.1.2 abordará as formações continuadas.

5.1.2 Formação continuada

- *Você participa ou já participou de cursos, presencial ou EAD, de formação continuada em tecnologia (oficinas, palestras, etc.) oferecida pelo Estado? Como foi? Algum específico para o ensino de inglês?*

Nesta seção observou-se que, por mais que a pergunta foi relacionada a ofertas de formação continuada pelo Estado, emergiram informações (Quadro 4) a respeito de formação e conhecimentos sobre TDIC advindos de outras fontes, como em pós-graduações e até mesmo com ajuda de colegas, amigos e alunos. Desse modo, o intuito aqui é trazer quais – e como foram – as formações continuadas dos professores de inglês, mas principalmente, as ofertadas pelo Estado do Paraná.

Quadro 4 - Códigos de formação continuada

Códigos	Professores
Noções de informática	P11; P22
TV <i>pendrive</i>	P6; P18; P14
Lousa digital	P8
<i>Tablets</i>	P27
Uso de celular	P4
Projeto conectados	P2; P5; P20; P23
Programa agrinho	P26; P29
GTR/PDE	P7; P12; P16, P23
Formação externa	P3; P9; P15; P24; P27; P29; P30
Formação informal	P1; P5; P21
Não disse/recorda o nome do curso	P10; P17; P21; P25
Não teve formação continuada em TDIC	P3; P13; P15; P19; P28

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Constatou-se que 25 professores têm algum tipo de formação/conhecimento na área de TDIC. Houve 5 que relataram não terem realizado nenhuma formação continuada oferecida pelo Estado, e entre os motivos citados estavam o fato de os cursos serem ofertados em horários que coincidiam com outros trabalhos, conflito de interesse, ou por não terem participado de cursos dentro desta especificidade, como apontam P3, P15 e P28:

P3: *“Ainda não, eu normalmente eu não consigo participar porque bate com os horários de aula da [escola de idioma] daí não tem como.”*

P15: *“Não, não que eu me lembre [...]. Talvez, mas eu nunca participei.”*

P28: *“Não, ainda não [...] específico em tecnologia não.”*

Contudo, 2 destes professores possuem formação/conhecimento advindos da prática do dia a dia ou de outros lugares:

P3: *“[...] na pós eu fiz meu projeto, o TCC da pós foi sobre tecnologias né. [...] É agora eu tô fazendo essa outra de Língua Inglesa à distância [...] a gente tem as matérias né, relacionadas à tecnologia no curso.”*

P15: *“[...] alguns anos eu trabalhei na [escola regular particular], então lá havia lousa interativa aí a gente [...] aprendeu depois na prática com o uso. A empresa lá [universidade privada], eles ofertam isso para [...] os professores tinham que aprender a mexer.”*

P3 fez uma pós-graduação e estava cursando outra de Língua Inglesa, e apontou que na primeira pós-graduação realizou seu trabalho de conclusão de curso sobre o uso de tecnologias e que na outra que estava fazendo tinha disciplinas com esta abordagem. A P15 identificou a aprendizagem das TDIC através da prática em sala de aula e de cursos que a instituição privada em que ela trabalhava ofertava, assim como os professores P29 e P30:

P29: *“[...] na [escola regular particular], ofereceu também um curso o “Sistema única” né que eu fiz pela internet, [...]”*

P30: *“[...] no trabalho e a gente vai aprendendo no dia-a-dia [...]”*

Esses relatos demonstram que Paiva (2010, p. 604) já estava certa ao afirmar que geralmente a aprendizagem sobre o uso das TDIC é advinda de “(...) minicursos em eventos ou *workshops* oferecidos pelas instituições para que seus funcionários possam usar ferramentas adotadas pela escola, (...) mesmo como manusear os equipamentos de um novo laboratório informatizado”. De forma análoga, Kessler (2006) já tinha apontado que a maioria do conhecimento adquirido sobre CALL é advindo de formação informal ou de auto estudo, como mencionaram P1, P5 e P21:

P1: *“Ah, ajuda bastante a gente aprender, porque eu sou de uma geração que computador eu nunca tinha visto né, eu fui começar a ver computador no meu trabalho [...] então no trabalho que a gente foi ter*

né, inclusive, por exemplo assim, de a gente se reunir a noite pra gente aprender a mexer com isso aí. [...] questão de digitar um texto, inserir a imagem no texto, na avaliação né, a questão como fazer.”

P5: “[...] eu mesmo tenho uma certa dificuldade, nunca tive né nenhum curso, então o que a gente faz é aprender com os colegas, mexendo, fuçando mesmo [...].”

P21: “[...] se colocar os alunos ali eles dão um Show, se você colocar eles em frente a tecnologia eles vão longe, eles vão além do que você imagina, eu tenho dificuldade às vezes eles me ajudam, "professora a senhora tem que fazer assim, a senhora tem que fazer isso" [...].”

Diante do exposto, nota-se que a familiarização dos professores frente às novas demandas das TDIC também acontece pela troca de experiências entre os colegas, amigos e até mesmo com os alunos. Os professores, para suprir uma lacuna de formação, vão atrás de pós-graduações e cursos em grande parte financiados por eles mesmos, para obter conhecimentos que lhes deem subsídios para melhorar a sua prática em sala de aula, como mostrado também nas falas dos professores P9, P29 e P30:

P9: “Eu fiz um curso de inglês lá na [universidade privada] [...], durante dois anos né, e teve um ano que era só na em sala de aula e o outro ano a gente trabalhou com internet fazendo o EAD.”

P29: “na pós-graduação sim, e nos cursos mais que a gente vem usando [...] eu já fiz o "Agrinho" de 40 horas também, e também teve alguns cursos on-line que eu fiz pelo British Council era sobre tecnologias, também algumas formações de encontros que a gente teve semana na pedagógica”

P30: “[...] Algumas palestras, alguma formação sempre tem [...] tinha bastante na pós, a aula era mais dirigida ao idioma.”

O professor P9 fez um curso de inglês que envolvia TDIC para estudar o idioma, no qual ele associou o uso como um conhecimento adquirido. O professor P29 apontou que também teve contato com as TDIC na pós-graduação, através do Agrinho²⁶ programa que ofertou cursos de 40h na área

²⁶ Maior programa de responsabilidade social do Sistema FAEP, resultado da parceria entre o SENAR-PR, FAEP, o governo do Estado do Paraná mediante as Secretarias de Estado da Educação, da Justiça e da Cidadania, do Meio Ambiente e Recursos Hídricos, da Agricultura e do Abastecimento, os municípios paranaenses e diversas empresas e instituições públicas e privadas. Mais informações em: <http://www.agrinho.com.br/institucional/programa>.

de TDIC a distância, e o professor P26 também participou dessa capacitação no qual ele relatou que o curso era basicamente teórico.

P26: “Pelo Estado, já pelo programa Agrinho oferece [...]. Era só teoria né, tudo na teoria, mas assim eu achei legal, na prática mesmo a gente não teve foi só teoria.”

No que se refere à especificidade do idioma, apenas 7 professores relataram terem nas formações oferecidas pelo Estado algum tipo de conhecimento sobre TDIC para o ensino de inglês. Este dado vem ao encontro das informações obtidas no NRE de Foz do Iguaçu, dizendo que os cursos ofertados sobre tecnologias são em sua grande maioria de cunho geral. Entretanto, alguns professores indicaram o GTR e o PDE como cursos que tratam da especificidade da disciplina, nos quais eles escolhem a área de interesse para participar do GTR, como pode-se observar na fala dos professores P4, P7 e P23:

P4: “[...] o que eu fiz, assim que tem o GTR né, que são os cursos EAD, e eu escolhi para fazer um que era o uso de WhatsApp para ensino de língua inglesa, é foi esse ano né, tinha algumas opções de curso para língua inglesa, e eu escolhi esse porque eu “tava” tentando usar o WhatsApp para inglês.”

P7: “Eu fiz, como é que era o nome, que teve agora, era o GTR daí eu fiz [...] sobre tecnologias e o ensino da língua inglesa [...] Teve teórica [...] na prática não, mas é pela internet mesmo [...]”

P23: “Os dois, eu já fiz tanto de forma generalizada que ensina a trabalhar, baixar vídeo, fazer montagem, Videomaker, eu fiz o PDE né, o PDE trabalhou bastante essa parte com gente específica da área, daí primeiro foi no geral e depois específico dentro da área, fazendo o particular”

Os Grupos de Trabalho em Rede (GTR)²⁷ são ações ligadas ao Plano Integrado de Formação Continuada do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)²⁸, o qual se caracteriza pela formação continuada de

²⁷ É uma atividade de Formação Continuada destinada aos professores da Rede Pública Estadual de Ensino, que tem como objetivo socializar as produções do Professor PDE por meio da interação com seus pares, e ainda capacitar os Professores da Rede utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem da Secretaria de Estado da Educação (PARANÁ, 2017, p. 1).

²⁸ Trata-se de um programa de capacitação continuada implantado como uma política educacional de caráter permanente, que prevê o ingresso anual de professores da Rede Pública Estadual de Ensino para a participação em processo de formação continuada com duração de 2 (dois) anos, tendo como meta

professores da Rede Pública Estadual de Ensino na modalidade a distância. Essa formação é organizada por área/disciplina, e são realizados “estudos, discussões teórico-metodológicas em atividades nas Instituições de Ensino Superior e de projeto de Intervenção na Escola” (PARANÁ, 2010a).

Os professores PDE têm que apresentar e discutir com os professores da rede estadual por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) interativo em grupos, o GTR. O professor PDE é uma espécie de tutor que promove as discussões no AVA.

O PDE e o GTR além de trabalhar as especificidades das disciplinas, também abordam o uso das tecnologias na educação, associando teoria e prática. No relato do professor P24 é apontado que as oficinas de LI utilizam a tecnologia como consequência do trabalho, pois para trabalhar algumas habilidades a tecnologia é essencial, mas isso não quer dizer que o foco do curso ou da oficina era especificamente o uso da TDIC.

P24: “Não, a gente participa das oficinas de Língua Inglesa que geralmente envolvem algum tipo de tecnologia, porque para meus cursos nossa tem, a gente utiliza a TV, utiliza o computador, utiliza as tecnologias né, porque você vai precisar do speaking, do listening, então acaba utilizando, mas não especificamente. E até porque também tem uma característica, já teve cursos eu que não tenho interesse, porque eu já tenho essa formação, então não preciso [...]”

Além do GTR, houve alguns relatos de formações oferecida pelo Estado na modalidade EaD, como mostra o professor P16:

P16: “Principalmente EaD né, a gente está sempre se capacitando e sempre quando são coisas novas então tudo que a gente vai sim, mas já participei sim [...] trabalhar metodologias, como trabalhar, o que vêm a ser essas mudanças tecnologia dentro do ensino, nesse sentido [...] eu já fiz dois ou três, não lembro quantos, mas já fiz específico para língua inglesa, como utilizar o inglês com a tecnologia.”

Muitas formações ofertadas pelo estado são na modalidade EaD, provavelmente por ser uma opção mais econômica e viável, pois pode alcançar um número maior de professores, além de otimizar o tempo e espaço, podendo escolher quando e onde estudar. Outro curso na modalidade EAD que os

qualitativa a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas estaduais de Educação Básica (PARANÁ, 2010a, *on-line*).

professores destacaram sobre o uso das TDIC foi o projeto Conectados, uma iniciativa da Secretaria de Estado da Educação, que tem por objetivo favorecer e ampliar a discussão e o uso de tecnologias educacionais junto à comunidade escolar (PARANÁ, 2015). Sobre este projeto os professores, relataram que aprenderam de forma teórica como poderiam utilizar em sala de aula diferentes tipos de TDIC, como aponta o professor P2:

P2: “Já, teve um curso chamado “Conectados” que eu participei, que era um curso para usar dispositivos móveis em sala de aula [...]. Esse trabalho a gente fez pra aprender a lidar com tecnologia, então a gente aprendeu desde o que é o uso da tecnologia em sala de aula, o que são dispositivos móveis, como podemos levar diferentes ferramentas usando dispositivos móveis para sala de aula [...] diversas matérias, por exemplo, Google Maps em Geografia, os tradutores, o Google tradutor e dicionário on-line para língua inglesa”

Ao questionar se o curso era específico para os professores de LI, o P2 relatou que o curso era direcionado para todas as disciplinas, mas que oferecia exemplos de como trabalhar a especificidade de cada área. Esse projeto visa atender metas estabelecidas no Plano de Governo e no programa pedagógico Minha Escola Tem Ação (Meta).

Os NRE adeptos ao projeto selecionam as escolas para participar do projeto, mas para tanto, a escola deve cumprir com algumas ações²⁹ sendo uma delas a receptividade por parte da direção e o corpo docente da escola para utilizar as tecnologias em sala de aula, no qual a escola deve garantir a participação da equipe pedagógica, professores e técnicos administrativos na formação continuada ofertadas para o projeto (PARANÁ, 2015), como se pode perceber no relato da P20:

P20: “Sim, eu estou participando de um agora se chama “Conectados”, é programa que a SEED³⁰ está fazendo algumas escolas do município, para inserir tecnologia nas escolas, então o governo pretende dar esses equipamentos para as escolas né, que tiverem maior participação nesse curso EAD. [...] ele não é por disciplina, é um curso geral onde todos os todos os funcionários da escola participam, tanto Professor, pedagogo ou funcionários né, agente 1 e agente 2.”

²⁹ Para projeto na íntegra:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/conectados/projeto.pdf>.

³⁰ Secretária do Estado de Educação.

Então, além de contar com avanço no plano de carreira para os servidores da educação, as escolas recebem kits de equipamentos. O professor P5 apontou que o conhecimento durante o curso foi basicamente teórico, no qual houve intercâmbio de experiências e de sugestões entre os professores:

P5: “Assim, pelo Estado já [...]. Agora mesmo a gente tá fazendo um que se chama "Conectados" que ele trabalha e fala um pouquinho sobre o uso de tecnologias [...] ele fala sobre teoria, na verdade é um curso assim on-line que tem a troca de experiências né, dos professores [...] tem os fóruns para debate e assim, até sugestões.”

No relato do professor P23, além do Conectados, indicou que houve cursos de noções básicas para o uso das TDIC, desde o manuseio dos equipamentos e de sistemas até as práticas pedagógicas.

P23: “Vários. [...] Eu participo do curso "Conectados", já participei de curso de formação dentro da própria escola né, cursos on-line que eles dão de formação para você fazer. Logo quando começaram as novas tecnologias eles deram cursos básicos né, eu fiz umas duas ou três vezes o básico para gente aprender a mexer com o Linux né, aí depois a gente foi aperfeiçoando [...]. Primeiro foi o básico para você entender o sistema Linux né, o manuseio, depois foi com as práticas pedagógicas durante as formações anuais que a gente tem, sempre tem alguma coisa que a gente utiliza né que ajuda.”

Essas noções básicas indicadas pelo professor foram reflexo das primeiras medidas de formação de professores na área tecnológica. Entre 1987 e 1992, houve Programas e Projetos voltados à área de Informática na Educação, e um deles foi o Projeto Formar, que realizou Cursos de Especialização na área de Informática na Educação e Concursos de Software Educativo com o propósito de produção descentralizada e a revelação de talentos (PARANÁ, 2010b).

Em 1996, houve a proposta de implementação do Programa Nacional de Informática na Educação, o ProInfo, que visava a realização de sensibilização e de capacitação do professor para integrar o computador em seu trabalho pedagógico, bem como difundir o uso desta ferramenta nas escolas públicas estaduais e municipais em todo o Brasil (PARANÁ, 2010b).

Além do P23, outros professores relataram sobre esta formação na área da Informática:

P11: *“Sim. Faz tempo [...] mas era básico, noções básicas de informática [...] era mais saber acessar não tinha assim muita coisa de prática [...].”*

P22: *“Já, aqui pelo Estado já forneceu as capacitações sim [...] Então, embora a gente não lembra muito porque a gente não tem como pôr em prática [...] o laboratório é um dos poucos que funcionam, porque não existe um funcionário que faça a manutenção, porque a demanda é grande, mas assim falar que a gente pôs para valer, pôs em prática, isso não aconteceu infelizmente porque ora a internet não comporta, ora os computadores não estão funcionando, não tem disponível, mas a gente já teve acesso e já recebeu sim formação.”*

De acordo com P11, essas noções básicas de Informática não levavam muito em conta a prática didática, eram mais questões de manuseio dos equipamentos e acesso ao sistema. Já P22 afirmou que, embora tivesse recebido a capacitação, não a pôde pôr em prática, pois os laboratórios de informática apresentavam muitos problemas de reserva, manutenção ou de acesso à internet. Outros professores também relataram que algumas das capacitações que receberam sobre o uso de TDIC não puderam ser colocadas em prática, pois os equipamentos muitas vezes são sucateados, ultrapassados ou nem chegaram nas escolas, como apontado pelos professores P4, P8 e P27:

P4: *“Olha, eles tiveram sim um curso, mas para você ter ideia o negócio era tão bom que quando a gente foi responder uma questão [...] a internet do colégio não funcionou, o vídeo que eles passaram para gente falando sobre uso de tecnologia, era um vídeo do Fantástico da época que nem os celulares que eles estavam mostrando para usar não era nem touchscreen e nem tinha wi-fi, então falar de tecnologia, com tecnologia ultrapassada é meio complicado né.”*

P8: *“Não, não, no máximo foi do quadro interativo, mas nunca vi, nunca veio pra escola esse quadro [...] era específico para o uso do quadro interativo, era o quadro digital lá, daí ensinava como entrar, mas só ficou no curso.”*

P27: *“Sim [...]. Foi ótimo, porque na época não tinha muitos conhecimentos de uso tecnologia em sala de aula, e na época era formação para a gente usar uns tablets, que eles mandaram que nunca funcionaram, mas o curso foi bom [...]. Teve aulas teóricas e práticas, mas a maioria das aulas eram vinculadas assim, eles davam aula teórica e daí a gente tinha que aplicar na atividade prática [...] tinha várias disciplinas juntas né, mais daí cada professor montava um projeto de acordo com a sua disciplina.”*

Os professores demonstraram certa insatisfação com relação às formações recebidas nessa área, dizendo que grande parte delas não condiziam

com a realidade – infraestrutura - da escola que atuam, pois, os cursos muitas vezes são ofertados em escolas equipadas e com acesso à internet.

Houve também capacitação para o uso da TV *pendrive*³¹, o projeto “TV Multimídia”, que teve como objetivo equipar todas as salas de aula da Rede Estadual com TV, visando expandir as possibilidades pedagógicas das TDIC por parte dos professores da educação básica e juntamente com os recursos multimídias (PARANÁ, 2009). Sobre esta formação os professores relataram que a formação foi curta e específica para o uso da TV.

P6: “De tecnologia? Eu participei daquele curso da TV pendrive [...]. Foi bom, foi 4 horas né, aonde eles nos deram as orientações para poder trabalhar com a TV pendrive que o Estado instalou nas escolas.”

P14: “Já. Foi mais específico né quando surgiram aquelas TVs de pendrive, daí mais para uso específico daqueles aparelhos.”

P18: “Sim [...]. Isso faz muito tempo, ao longo do tempo a gente vem procurando atuar com essa questão, por exemplo, aquela TV pendrive né, algumas das vezes não funciona, mas se funciona a gente procura trabalhar música.”

Estes relatos vão ao encontro da pesquisa de Jackiw (2011) sobre a implantação da TV Multimídia na sala de aula das escolas da rede pública estadual do Paraná. A partir dos relatos dos professores o estudo apontou que o curso de capacitação para o uso da TV *pendrive* “abrange mais o caráter técnico do uso do meio e a carga-horária destinada para ela foi considerada insuficiente” (JACKIW, 2011, p. 108).

Sobre estes aspectos, Kenski (1996) já apontava que havia uma necessidade de aprofundar os conhecimentos nas formações, sugerindo que as políticas de formação continuada deveriam proporcionar aos professores experiências práticas diferenciadas e compreensão teórico-prática, e que assim forneceriam mais segurança para o professor trabalhar em sala de aula.

Assim, buscando saber se os professores consideravam esses conhecimentos ou formações, teóricos ou práticos, sobre o uso das TDIC nas aulas de LI, como importantes para sua atuação em sala de aula, surgiu a questão a ser tratada na próxima seção.

³¹ TV 29 polegadas com entradas para VHS, DVD, cartão de memória, *pendrive* e saídas para caixas de som e projetor de multimídia (PARANÁ, 2007, p. 3).

5.1.3 Opinião sobre conhecimento/formação no uso de tecnologias no ensino de LI

- *Em sua opinião, você acha relevante ter conhecimentos/formação sobre o uso de tecnologias no ensino da Língua Inglesa? Comente.*

Sobre a opinião dos professores se formação ou conhecimento na área de TDIC são elementos importantes para o ensino de LI, todos concordam que qualquer tipo de conhecimento é relevante para sua atuação em sala de aula.

Entre as opiniões sobre a relevância de se ter conhecimento nessa área para o ensino de LI, estão, conforme Quadro 5, a variedade de recursos e materiais disponível na internet; a agilidade (rapidez) com que se pode preparar as aulas e pesquisar conteúdos; pela TDIC fazer parte do cotidiano de todos, mas principalmente, do aluno; da importância de se estar atualizado, por se tratar de TDIC algo que está em constante mudanças e, por fim, e na especificidade da LI, poder pelas tecnologias explorar as quatro habilidades da língua.

Nesta pergunta também foi levantado códigos com relação à infraestrutura das escolas, os quais será discutido na Seção 5.2, portanto as respostas dos professores P4, P8, P9, P11, P13, P19, P25, P29, não constarão nessa seção.

Quadro 5 - Códigos de opinião

Códigos	Professores
Variedade de recursos	P3; P6; P7; P10; P30
Agilidade	P1; P24; P27
Faz parte do cotidiano	P3; P7; P14; P15; P17; P23
Estar atualizado	P2; P12; P16; P21; P28
Explorar as habilidades de LI	P5; P20; P22; P26
Resposta vaga	P18

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

As TDIC e a internet possibilitaram uma variedade de recursos para o ensino e aprendizagem de LI, tanto virtual como presencial. É possível, por meio de diversas fontes como bibliotecas eletrônicas, revistas on-line, com muitos textos, imagens e sons, preparar materiais mais atraentes para o uso em sala de aula (MORAN, 1995). Assim, percebe-se que os professores se apropriam

destes recursos para auxiliar em suas aulas e reconhecem o quanto essa variedade contribui para sua prática e para o ensino e aprendizagem da língua, como relataram P3, P6 e P10:

P3: “Com certeza, a gente tem muita ferramenta que a gente pode utilizar né, até pra ajudar em sala de aula, eu sinto que os alunos têm muita dificuldade em tentar compreender qual a importância de estar estudando a língua estrangeira e quando a gente consegue relacionar ela com a tecnologia a gente consegue trazer eles mais nesse sentido, da realidade.”

P6: “Com certeza, eu acho assim que toda a tecnologia que a gente pode utilizar em sala de aula é uma ferramenta a mais, para a gente ensinar a língua, por exemplo, quando você vai [...] trabalhar listening aí você se utilizar da TV, você se utilizar do rádio, você pode se utilizar do multimídia para você poder através da música ensinar a língua né, slides com vocabulário [...] então com certeza é uma ferramenta a mais que você tem para poder ensinar, uma língua estrangeira.”

P10: “Com certeza até porque tem uma variedade de material na internet disponível, tem livros on-line, e-book né, tem jogos, eu trabalho muito com a tecnologia [...]”

O professor P3 acrescentou ainda que as TDIC contribuem para aproximar a LI da realidade dos alunos, pois fazem parte do seu cotidiano. Desse modo, os alunos notam a utilidade da LI para benefício próprio, permitindo que tenham um acesso maior aos conteúdos (músicas, jogos, filmes, séries, livros, etc.) de interesse deles. Os professores, inclusive, percebem a necessidade de trazer essa diversidade e inovação tecnológica para a sala de aula, como descreveu P7:

P7: “Acho muito importante, porque se você ficar em sala de aula né, só no “básico” eu não consigo prender a atenção deles, agora que, por exemplo, eu levo multimídia, levo figura, levo música, levo eles na sala de computação, deixo usar o celular pra algum propósito, sempre surge um efeito bom, agora, se eu só deixar assim só quadro e caderno não funciona, principalmente para o inglês.”

Esse professor ainda afirmou que, ao trazer as TDIC para as aulas, surge efeito positivo, atraindo a atenção dos alunos para a aprendizagem da língua. Sobre este efeito, Moran (1995, p. 26) já assegurava que a tecnologia é uma ótima ferramenta de ampliação da interação, pois aproxima professor-aluno e promove, no processo de ensino e aprendizagem, “dinamismo, inovação e poder de comunicação inusitado”. Entretanto, pondera que o reencantamento

não está nas tecnologias em si, mas em nós mesmos e, acrescento, no modo como se a utiliza em sala de aula.

Entre os benefícios de conhecer as TDIC, está também a rapidez com que podemos acessar a informação, preparar as aulas e o fato de os próprios alunos estarem acostumados com esta agilidade que o mundo virtual proporciona, como relataram os professores P24 e P27:

P24: “Sem dúvida nenhuma, não sei o que eu faria se eu não soubesse o que eu sei [...] hoje eu preparo uma aula em 10, 15 minutos, eu sento com computador e preparo uma aula em 15 minutos, se eu tivesse que procurar em um livro, todo o processo seria muito mais complicado e muito mais demorado, acho que não dá para dar aula sem entender de tecnologia, ainda têm vindo alunos que sabem muito de tecnologia a gente precisa ocupar a tecnologia dentro do processo.”

P27: “Muito importante, hoje em dia é muito importante, até para você ter mais ferramentas mesmo pra você trabalhar com seus alunos, porque hoje em dia tudo é voltado para tecnologia né, aula que a gente dá sem tecnologia para eles já não é mais nada, não tem interesse nenhum porque eles têm coisas muito mais importantes né, eles buscam conhecimento de forma muito mais rápida com as novas tecnologias.”

Com tanta variedade e agilidade na busca de informações, é importante saber o que fazer, onde e como selecionar todos esses materiais e, a partir desta afirmação, Santos (2012, p. 149) corrobora que a educação inovadora tem o papel de auxiliar na seleção das informações relevantes. Para isso, “professor e aluno precisam buscar um processo de auto-organização para acessar a informação, analisar, refletir e elaborar com autonomia o conhecimento”.

As TDIC ocuparam diversos espaços e fazem parte do cotidiano das pessoas. Computadores, *tablets*, *smartphones*, entre outros, são dispositivos usuais da maioria das pessoas. Diante disso, os professores também percebem que esse universo tecnológico está cada vez mais presente na vida dos alunos, que apresentam uma facilidade ao manusear e se sentem atraídos por esses dispositivos. Assim, conciliar as TDIC com o ensino da LI é uma opção sedutora para cativar a atenção dos alunos, como pode-se observar nos excertos:

P15: “Claro, tem tudo a ver né, os alunos eles estão rodeados de informações, o mundo deles é acelerado, e se perde um pouquinho do foco disso eles não se interessam mais, e isso favorece um pouquinho na língua inglesa porque, filmes em inglês, música em inglês, às vezes seriados que eles gostam muito, então isso pode estimular o aluno a ter interesse pela língua.”

P23: “Mais do que relevante, é fundamental né, as tecnologias estão presentes no nosso dia-a-dia constantemente, a gente já faz até chamada on-line, a nossa escola tem multimídia dentro da sala de aula, então você facilita muito seu trabalho, e na área de língua inglesa você consegue trazer atualidade e fatos que estão acontecendo quase que instantaneamente para sala de aula, de forma objetiva, você não precisa mais ficar limitado ao papel que você precisava gastar, tempo e tudo, trazendo a tecnologia para sala de aula, você visualiza aquilo rapidamente e consegue até trazer mais conteúdo.”

O relato do professor P23 mostra que a escola está cada vez mais se inovando, agora os registros das chamadas são *on-line* (RCO), o que alguns professores relataram facilitar o trabalho, mas para realizá-lo precisam ter conhecimento de uso da tecnologia, pois são feitas no computador, *tablet* ou *smartphone*, e isso mostra a necessidade de o professor saber utilizar as TDIC, visto que no contexto atual são ferramentas de trabalho. Por isso, a importância de estarem se atualizando o tempo todo, porque as tecnologias não param de evoluir. Fazer parte dessa evolução implica ter conhecimento ou formação que auxilie o professor a integrar as TDIC em suas aulas, como descrevem os professores P16 e P28:

P16: “Não só relevante como essencial, eu acho que é importantíssimo não tem como fugir disso, ou você se capacita, no meu caso já faz muitos anos que eu me formei, então a gente tem que estar se capacitando diariamente, porque são coisas novas que estão vindo aí, e a tecnologia, ela explodiu de um ano pra outro, as coisas começaram a mudar, então é importantíssimo o professor estar se atualizando sempre.”

P28: “Eu acho bem importante, porque sempre atualiza essas tecnologias, sempre tá se atualizando então eu acho bem interessante a gente ter esses cursos para saber como lidar, e até facilita né o ensino da língua inglesa, é até melhor com as tecnologias.”

Em vista disso, os professores sentem a necessidade de obter conhecimento e de se atualizarem para melhorar sua prática pedagógica, uma vez que se o professor souber integrar as TDIC no processo de ensino e aprendizagem poderá em uma única atividade explorar as quatro habilidades da LI (falar, ouvir, escrever e ler), promovendo ambientes mais autênticos, já que o aluno pode ouvir ao mesmo tempo que vê, assim como no mundo real (WARSCHAUER, 1996). Em razão disso, os professores em seus relatos trazem

esta relevância de conhecer as tecnologias para poder abranger nas aulas todas as habilidades da LI, como mostra os excertos a seguir:

P5: “Acho importante porque a língua inglesa ela é, ela precisa né, que o aluno tenha a parte visual, auditiva, então assim, quando o professor tem conhecimento, [...] é muito válido o uso das tecnologias na disciplina de língua inglesa.”

P20: “Sim, é bem importante o uso da tecnologia durante as aulas de língua inglesa porque, durante as aulas de inglês você precisa trabalhar as 4 habilidades né, que é a fala, audição a leitura e a escrita, então para a gente conseguir trabalhar o listening, por exemplo né, você precisa da tecnologia, tem que ter um aparelho de som ou um projetor para você conseguir passar alguma atividade como série ou filme para os alunos.”

Então, além de combinar todas as habilidades, se proporciona a oportunidade de trabalhar com recursos que eles gostam como afirmado por P26:

P26: “Eu acho muito importante, porque para trabalhar com música sabe que eles adoram, com vídeo, a música com os vídeos, eles vendo e ouvindo é ótimo, [...]”

As TDIC atraem os alunos por aproximarem a realidade do seu dia a dia, como ouvir música, assistir vídeos, etc. para a sala de aula, ficando assim mais interessante aprender. A partir destes relatos percebe-se que conhecimento e formação são aspectos relevantes para o uso das tecnologias em sala de aula e que podem aprimorar e facilitar a prática pedagógica do professor.

Dessa forma, preocupou-se em saber quais eram as sugestões dos professores para formações futuras, para que o conhecimento sobre as TDIC fosse direcionado para suprir as necessidades em sala de aula e é sobre isso que trata a próxima seção.

5.1.4 Sugestões de formação continuada sobre o uso de tecnologias no ensino de LI

- *O que você espera de um curso de formação sobre o uso de tecnologias no ensino da Língua Inglesa?*

Esta seção tratará sugestões apresentadas pelos professores para formação continuada na área de TDIC e ensino da LI. Através dos códigos expostos no Quadro 6, será discutido o que os professores esperam de uma formação voltada ao uso das TDIC.

Quadro 6 - Códigos de sugestões

Códigos	Professores
Sugestões de práticas pedagógicas	P1; P2; P3; P5; P7; P8; P11; P12; P16; P18; P20; P21; P22; P24; P28; P29
Recomendações de fontes de busca	P5; P23;
Materiais para uso	P4; P13; P14
Conhecimento técnico	P6; P15; P30
Ideias aplicáveis à realidade da escola	P17; P19, P25
Especificidade da disciplina de LI	P10
Motivação através das TDIC	P9; P26; P27

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Iniciar-se-á pelo código de sugestões de práticas pedagógica, pois este foi o que apresentou a maior incidência de respostas, totalizando 16 professores. Embora todos os códigos estejam, de certa forma, interligados à prática do professor, alguns apresentaram pontos específicos, os quais foram subdivididos conforme mostra o Quadro 6.

Ainda que a busca por encaminhamentos metodológicos ou estratégias de ensino e aprendizagem, que visem inovar e melhorar a prática pedagógica, é o objetivo da maioria dos cursos de capacitação, os professores afirmam que geralmente o que se vê nesses cursos é muita teoria e pouca prática e, que ainda sentem falta de mostrarem nas formações como converter os usos sociais da tecnologia em usos pedagógicos.

P2: “O que a gente sempre vê é muita teoria né, então por exemplo, o que é tecnologia, todas as teorias de uso da tecnologia, a parte histórica, até o meu próprio TCC foi sobre isso, por motivos burocráticos eu não consegui fazer a prática dessa teoria, mas o que eu sinto muita falta é buscar a prática: como é que é feito, exemplos de professores, [...] fala de teoria, teoria, teoria a gente tá cansado né, o que eu sinto falta é a gente ter umas aulas mais práticas, ok... ensinar tal coisa, como é que se pode usar a tecnologia ou um recurso específico, ou diversos recursos, aplicativos, programas, sites, etc.”

P29: “Olha quando a gente fala assim tecnologia, a gente tem sempre uma certa resistência, quando se pensa em algo que é novo né, vai mudar, porque querendo ou não a gente tem dificuldade em aplicar né,

a gente tem dificuldade com as mudanças, então é assim porque eu tô falando isso, porque eu acho que pensar no caso das tecnologias achando que o professor não sabe usá-las né, esse tipo de curso que seria para capacitar professor, então eu acho que seria mais no sentido de dar mais, de provar né, mostrar quem já vivenciou, quais realmente foram os bons resultados, então eu esperaria um curso, uma formação algo que direcionasse mesmo para minha prática, quanto de fato isso geraria uma mudança, não só uma transferência, a gente usa a tecnologia da mesma forma que a gente usa livre, mas para uma forma mais prática e com resultados de mudança positiva.”

Pelas falas, infere-se que os professores gostariam de um direcionamento de como aplicar as TDIC de forma pedagógica, não sobre seu uso instrumental apenas. Os professores que já se formaram há algum tempo, principalmente, sentem a necessidade desses encaminhamentos metodológicos para utilizar as TDIC, como aponta o professor P16:

P16: “Eu espero encaminhamentos metodológicos no sentido de ajudar o professor [...] aplicar dentro da sala de aula, com novas práticas. Principalmente no meu caso, talvez os mais jovens os mais novos que estão agora se formando se capacitando nas universidades ele já vem um pouco mais prontos mais preparados. Mas para nós que nos formamos já algum tempo, eu vejo essa necessidade de como trabalhar, o que trabalhar usando a tecnologia né, sabemos que precisamos utilizar, mas precisamos ter um pouco mais de encaminhamento, mais essa ajuda metodológica né, e estratégias [...] então sugestões principalmente, sabemos que os professores já buscam isso, [...] uma auto capacitação digamos assim, mas ao mesmo tempo se a gente tivesse um curso onde direcionasse melhor acredito que ajudaria mais no nosso dia-a-dia pedagógico.”

Muitos evidenciaram que ideias e exemplos de outros professores que obtiveram resultados positivos são um meio para demonstrar de forma prática como utilizar a TDIC. A partir disso, sugere-se que uma formação voltada à proposta de REA contemplaria essas necessidades, pois traz concepções de colaboração, compartilhamento e autoria. Propostas de formações como estas já estão sendo realizadas, um exemplo é o projeto Centro de Referência Virtual, no qual criaram um espaço de compartilhamento de REA, além de divulgação de temas associados à Educação Básica. Nesse espaço são selecionadas experiências de sucesso referentes à aplicação do currículo mínimo em sala de aula, relatadas pelos professores da rede estadual durante os cursos de formação continuada. Estes relatos incluem ideias para trabalhar em sala de aula e propostas metodológicas inovadoras (PFEIFFER; BASTOS, 2015), o mesmo poderia ser aqui proposto.

Nesse sentido, Gonsales (2012, p. 147) sugere que os professores sejam também “autores de seu próprio processo de formação, procurando usar REA para também produzir e compartilhar suas produções, seus projetos pedagógicos, suas sequências didáticas (...)”. Dessa forma, outros professores poderiam utilizar e adaptar essas ideias de acordo com a necessidade de cada escola.

Trazer as concepções de adaptação conforme a característica da turma e da escola em que trabalha também foi umas das questões levantadas, tanto que os professores sugerem que os cursos tragam ideias aplicáveis à sua realidade ou ao que se tem disponível de tecnologia, como relatam P17 e P19:

P17: “Principalmente ideias para a gente poder utilizar, ideias reais e concretas, porque a gente às vezes vê em cursinhos desses, ou até em conversa com os professores, os planos existem vários, mas as possibilidades de usar isso em sala de aula é bem relativo, a turma que você tem, e a escola que você trabalha né, que existe, por exemplo, vários programas que você pode usar o até aplicativos que você usa o celular mas você precisa de uma rede de internet para todos os alunos não é possível na escola né, ou por exemplo, tem um programa para fazer no computador, mas a escola não tem computador que a gente possa usar para cada aluno que esteja funcionando, então tem coisas que são bem interessantes, mas não são aplicáveis à nossa realidade.”

P19: “No atual momento eu esperaria que o curso de formação nos desse possibilidade a partir do que nós temos disponível na escola, que é uma internet de baixo acesso, que é o número reduzido de computadores, ou então que fizesse um curso de formação onde eu tivesse a possibilidade de trazer algumas coisas prontas e não que houvesse a disponibilidade de ter um equipamento por aluno, uma coisa mais provável.”

Os professores também querem encontrar nas capacitações recomendações de fontes de busca onde possam encontrar materiais e ideias para utilizar em sala de aula:

P23: “Primeiro a gente sempre quer novidade na área de tecnologia né, [...] sugestões de novos sites, fontes, para poder buscar o seu trabalho, especificamente né a gente que trabalha com crianças e adolescente do ensino fundamental, a gente precisa sempre tá renovando, o aluno quer novidade, onde que eu busco? onde que eu posso pesquisar? Sugestões sobre novas formas de trabalho.”

P5: “Eu acho assim, sugestões de como trabalhar, como utilizar essa tecnologia, onde buscar de repente atividades assim práticas né, assim de mostrar para o professor de como fazer.”

Mais uma vez, esses excertos mostram os REA como alternativa de trabalho com os professores, e através dos repositórios REA podem ser encontrados inúmeras sugestões de sites, materiais, *softwares*, inclusive, planos de aulas para fazer o uso e adaptação de materiais para utilizar em sala com os alunos ou para acompanhar depois da formação. Vídeos tutoriais também foram citados pelos professores:

P4: “Olha, exemplos são sempre bons, é claro que sim né, quando você está vendo é de um jeito, quando você vai fazer surgem um monte de dúvidas, sabe o que talvez seria interessante “videozinhos” explicativos assim: tem isso, daí quando você for fazer o trabalho, tipo um tutorial, acho que isso pode ser interessante para os professores de uma forma geral [...]”

P13: “Material, ou é, mas assim, que essas tecnologias elas sejam acessíveis para os alunos e para nós, um material que é, que seja fácil para gente utilizar, fácil que eu digo assim, que seja prático, o que é específico, uma coisa que funciona [...] não sei como que é nas outras disciplinas, mas eu enquanto língua inglesa, eu tenho que ficar correndo, por exemplo, atrás de sites que deem ideias de atividades, exercícios diferentes, as próprias músicas, então eu [...] creio que a disciplina tanto de inglês quanto de espanhol acaba tendo que descobrir algumas coisas [...] só que mesmo assim a gente pena, às vezes você quer descobrir alguma coisa, aí tem chamar alguém “ei como que faz isso?” eu acho que o básico tá muito ultrapassado.”

Esses materiais seriam mais como um guia, através de livros ou vídeos explicativos, como aponta P4. Um ponto que merece destaque é quando o professor P13 traz a especificidade da LI, no caso a dificuldade que sente ao buscar ideias de atividades diferenciadas, para não ficar somente no básico. Sobre a especificidade da disciplina LI para o uso das TDIC, surge outra sugestão de abordagem:

P10: “Ah, eu gosto de novidade, eu gosto que leve para prática, e que seja mais voltada à nossa disciplina, então quando você faz um curso que é geral, e tem uma disparidade muito grande entre os educadores, por exemplo, alguns não sabem nem ligar um computador, então a gente fica muito preso aquela mesmice sabe, então não vem uma novidade, por isso que os cursos se tornam muito maçantes, porque é tudo muito parecido e acaba desmotivando.”

Sobre esta perspectiva, Martins (2015, p. 268) reflete que as instituições formadoras precisam “conhecer as especificidades do CALL e que aceitem que o aprendizado de línguas tem necessidades especiais com relação a *hardware/software* e a cursos de capacitação”. Sendo assim, trazer questões

pertinentes à LI proporcionaria uma formação mais condizente com as necessidades desses professores, que muitas vezes não sabem como integrar TDIC ao ensino de LI. Esta relação entre língua e tecnologia é vista como um meio de motivar e despertar o interesse dos alunos nas aulas de LI:

P9: “O que eu esperaria? Ah! Esperaria métodos novos, para você aprender, para você poder trabalhar com os alunos, tornar aulas mais interessantes ao nível deles né, que eles se interessam mais, porque às vezes, na sala de aula eles não tem interesse nenhum.”

P27: “Olha, esperar, eu espero ver como fazer os alunos interagirem com as aulas de língua inglesa, porque eles não interagem principalmente no Estado né, eles têm uma dificuldade enorme de interagir nas aulas, o listening a conversação, não consigo, não consigo fazer eles interagirem.”

P26: “O que eu queria mesmo, que eu acho que é um sonho, é você ter a tecnologia e conseguir ensinar eles a pronunciar, a tradução, tem todo esse conjunto sabe, e a gente teria de arrumar um jeito de motivá-los sabe, porque nossa senhora, você não tem noção, é difícil.”

Os relatos dos professores mostraram a dificuldade em fazer com que os alunos se interessem pela LI e se sintam motivados a aprender. Quando o P9 expõe “*tornar aulas mais interessantes ao nível deles*”, está se referindo a trazer as TDIC para o ensino de LI. Sobre este assunto, Leffa (2009) ao tratar da inclusão no ensino de línguas e, assim, motivar os alunos fazendo com que se interessem mais pelo aprendizado da língua, entre outros fatores, propõe inserir as TDIC como instrumento de mediação entre aluno e conteúdo. Segundo o autor, mesmo que ainda exista a exclusão digital, a exclusão linguística ainda é a maior, então ao fazer essa ponte, o professor estaria diminuindo a exclusão de ambos os lados. Portanto, realmente seria viável trabalhar nas formações esses aspectos de como motivar os alunos e incluí-los no contexto de aprendizagem de LI.

Mesmo sendo uma pequena parcela, 3 professores sugeriram formação de caráter técnico, ou seja, de como manusear as TDIC, a exemplo da fala do professor P15:

“O que eu iria ver nesse curso, não sei... acho que aprender a mexer com essas tecnologias, porque nessa minha idade assim eu tenho 53, eu já vivi momentos bem diferentes [...] as tecnologias vão mudando, se viu hoje a gente já mexe com todo tipo de tecnologia, a gente vai aprendendo, só que eu não sou boa em tudo né, então eu acredito que tudo que surgir em termos de inovação e a gente puder ter prática é

melhor para que a gente poder trabalhar com os alunos né, então eu nem sei te dizer quais, mas eu gostaria de aprender a mexer em tudo que aparece de novo.”

Como se pode observar, pelo fato de serem de outra geração, sentem dificuldade em lidar com as tecnologias, e sugerem capacitações voltadas para o manuseio das tecnologias, juntamente com a prática pedagógica. Contudo, a maior parte deles consideram essa etapa já superada. Uma forma de solucionar essa questão seriam as formações proporcionarem níveis diferenciados de aprendizagem sobre as TDIC, no qual esses níveis fossem evoluindo. Assim, cada professor participaria daquele que lhe interessasse.

Voltando à questão inicial desta categoria “*A formação desses professores, está oferecendo subsídios para que eles utilizem a TDIC em sala de aula para fins pedagógicos?*”, a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, tem um grande caminho a percorrer para se tornar ideal, no sentido de abranger todas essas questões trazidas pelos professores.

É preciso mudanças nos currículos e nas políticas públicas para que as TDIC estejam presentes de forma mais efetiva nas formações oferecidas para os professores em formação ou já formados. Um dos primeiros passos é antes de ofertar os cursos, ouvir as opiniões e sugestões dos professores e trazer propostas alinhadas com suas necessidades e realidade. Neste caso, tem que pensar nas escolas em que estes professores trabalham, se têm infraestrutura tecnológica que dê suporte para explorar as TDIC de forma efetiva. Para conhecer melhor essa realidade a Seção 5.2 tratará das TDIC que os professores têm disponível no âmbito escolar.

5.2 Infraestrutura tecnológica das escolas de Foz do Iguaçu

Esta categoria foi criada com o intuito de responder à segunda parte da pergunta norteadora: *Se é, como isso vem acontecendo e, **quais TDIC os professores de inglês estão utilizando em sua prática pedagógica?*** Dessa forma, será possível vislumbrar, a partir das percepções dos professores, a infraestrutura tecnológica das escolas estaduais de Foz do Iguaçu, para verificar o que têm de disponível e o que efetivamente usam.

A infraestrutura tecnológica tem uma relação direta com a prática do professor, pois a falta dela coíbe o uso das TDIC nas aulas, mesmo eles tendo a formação necessária para tal. Segundo Wives, Kubota e Amiel (2016), a inserção das TDIC no âmbito escolar dificilmente depende de uma decisão individual do professor, e abrange um contexto maior, o qual envolve fatores internos e externos à instituição de ensino.

Questões burocráticas, decisórias e administrativas do governo e da gestão escolar também refletirão na utilização das TIDC. Então, se não houver apoio destes agentes e uma infraestrutura tecnológica condizente, o professor dependerá apenas do seu próprio esforço e vontade.

5.2.1 Infraestrutura tecnológica: entre o que se tem disponível e o que se pode utilizar

- *Quais recursos tecnológicos (tablet, televisão, DVD, etc.) você tem disponível para utilizar em sala de aula?*

- *Você utiliza internet e laboratório de informática? Se não, por quê?*

As perguntas acima foram feitas aos professores no intuito de averiguar a realidade da escola em que eles trabalham, quais equipamentos tecnológicos têm disponível para uso e se há laboratórios de Informática e acesso à internet. A segunda pergunta será respondida em parte nesta seção, no que se refere à infraestrutura dos laboratórios de informática e acesso à internet, e a parte relacionada à prática pedagógica será respondida na próxima seção.

O Quadro 7 apresenta três subcategorias que contêm os códigos utilizados ao sistematizar essa categoria temática, mas também refletem os recursos disponíveis, os problemas encontrados e a implicação da falta da infraestrutura tecnológica com a formação do professor.

Quadro 7 - Códigos de infraestrutura tecnológica das escolas

Subcategorias	Códigos	Professores
Recursos disponíveis	TV <i>pendrive</i>	P1; P3; P4; P5; P6; P9; P10; P11; P12; P13; P14; P15; P16; P17; P18; P19; P21; P22; P23; P24; P25; P26; P27; P28; P30

(Continua)

(Conclusão)

	DVD	P1; P24
	<i>Micro system</i> /caixinhas de som	P4; P5; P6; P7; P11; P13; P16; P17; P18; P19; P21; P22; P23; P24; P25; P26; P28
	Laboratório de Informática	P1; P2; P5; P7; P10; P12; P15; P16; P17; P25; P26
	Computador/ <i>notebook</i>	P2; P8; P10; P21; P24
	Multimídia/retroprojeto	P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10; P11; P12; P13; P14; P15; P16; P20; P21; P22; P23; P24; P28; P29; P30
	<i>Tablet</i>	P5; P9; P14; P16; P17
	Lousa interativa	P10
	TV LCD	P3; P15; P20; P26; P29
Problemas encontrados	Equipamentos obsoletos	P4; P8; P10; P13; P15; P16; P22; P25; P27;
	Equipamentos sem manutenção	P10; P13; P17; P18; P22
	Número reduzido de equipamentos	P2; P8; P11; P22;
	Laboratórios de informática desativados	P4; P6; P8; P14; P18; P19; P28; P29
	Laboratórios de informática com computadores insuficientes	P1; P3; P5; P7; P9; P11; P13; P14; P20; P22; P23; P24; P25; P26; P27; P30
	Internet de baixa qualidade	P1; P7; P8; P9; P17; P24; P25; P27; P28
	Internet limitada aos professores e equipe pedagógica	P3; P4; P6; P11; P16; P18; P21; P23; P26; P29; P30
	Sem acesso à internet	P2; P14; P15; P19; P20; P22
Formação <i>versus</i> infraestrutura tecnológica	Conhecimento/formação sem TDIC não adianta	P4; P8; P9; P11; P13; P19; P25; P29

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A primeira subcategoria representa os equipamentos que emergiram dos relatos. Vale ressaltar que como a análise partiu somente das vozes dos professores, não significa que as escolas disponham somente destes recursos. A segunda subcategoria apresenta os problemas destacados pelos professores na infraestrutura escolar. Então, para obter-se uma visão geral da infraestrutura tecnológica das escolas, serão apresentadas algumas descrições dos recursos que se tem disponível para uso em sala de aula. E, por fim, formação e infraestrutura tecnológica, subcategoria que surgiu durante as perguntas de

opinião de formação, mas como está relacionada a infraestrutura, optou-se por organizá-la nessa seção.

Nessa subcategoria os professores apontaram a realidade das escolas em que atuam e que muitas vezes somente ter a formação não é suficiente para utilizar as TDIC, sendo necessária infraestrutura tecnológica para tal uso. Não é novidade que muito se precisa avançar em termos de infraestrutura das escolas públicas do Brasil, como já debatido no Capítulo 3. Para atender as demandas do século XXI, laboratórios de Informática em bom estado, que tenham um número de computadores suficientes para uma turma; internet banda larga com conexões de qualidade e manutenção frequente destes equipamentos (PRETTO, 2012) são somente alguns dos itens necessários para atender a este contexto.

Muito do que chega de tecnologias nas escolas no Brasil é proveniente de políticas públicas, muitas vezes pressionadas pela indústria de equipamentos que também fornecem esses materiais (SANTANA; ROSSINI; PRETTO, 2012), isso quando os equipamentos não são angariados por meio de eventos e recursos financeiros da escola junto à comunidade, pela equipe pedagógica ou pelos próprios professores. Pelo relato do professor P2 percebe-se de fato este cenário:

P2: “É, aqui na escola a gente tem o notebook e o multimídia pra escola inteira, então é preciso reservar e nem sempre eu consigo, porque às vezes outros professores já reservaram, caixa de som eu preciso trazer a minha, porque na escola não tem uma caixa de som grande que é usada em eventos é totalmente fora de mão levar ela para sala, porque ela é enorme. Então uma caixa de som e rádio eu tenho o meu, eu comprei o meu, e levo o meu para a sala de aula, aí tem uma sala de informática que faz uns três meses que foi colocado os computadores porque tem não tinha computadores antes, e internet a gente não tem, então é só o multimídia e o notebook [...] eu trabalho aqui desde o início do ano passado e a gente só teve o multimídia, final do ano passado que foi comprado com recurso acho que vem do governo - não tenho certeza - ou se foi com recurso que escola arrecadou [...].”

P7: “[...] Tecnologia é uma coisa complicada né, [...] eu já aprendi a lição, [...] montei um “aparatozinho” só meu que deixo dentro do meu carro, se eu precisar eu corro ali e pego [...].”

No discurso dos professores P2 e P7 nota-se que acabam adquirindo os próprios recursos tecnológicos, pois por vezes não conseguem reserva, e que a escola não tem o suficiente para todos ou se deparam com equipamentos

estragados, ultrapassados ou sem manutenção, como também aponta o professor P4.

P4: “Qual escola pública que tem um laboratório que funciona? Então não né, é sucateado, porque tecnologia ela tem que ser revista o tempo todo, e é claro que fica tudo ultrapassado rápido, então não tem a internet, o que a gente tem mais rápido aqui quem paga são os professores, nós contratamos uma internet, nós dividimos, nós pagamos, então se você perceber tudo que a gente tem de tecnologia que a gente tenta usar é próprio, é recurso próprio do professor.”

O relato da professora P4 apresenta uma realidade comum em várias escolas, onde a internet com melhor conexão é paga pelos professores e pela equipe pedagógica, o que acaba limitando o uso, não incluindo as salas de aulas. Outro ponto, são os laboratórios de Informática, em grande parte desativados ou com número reduzido de computadores, pois não há uma manutenção regular dos equipamentos e acabam ficando obsoletos.

P18: “Micro system tem né, computador, aqui a sala de informática tá desativada, não tá funcionando, estão aguardando recurso para recuperar as máquinas que tem, tem umas 30 máquinas, mas não dá para levar a turma daí [...] mas nós temos um computador na sala dos professores, a gente usa aquele lá.”

P20: “Internet nós não temos, internet para utilizar em sala de aula, e temos um laboratório de informática, mas eu nunca utilizei [...] porque os computadores são bem antigos e geralmente não funcionam, então nós temos assim 70% os computadores que não funcionam, então fica... eu acho que traz um pouco mais de problema ao utilizar, melhor ficar em sala de aula com os recursos que eu tenho.”

São vários os professores que relataram esses mesmos problemas com relação aos laboratórios de Informática e à falta de equipamentos, com exceção aos professores P10 e P12:

P10: Quais que eu não tenho, porque eu tenho quase tudo, tem o laboratório perfeito para uso, internet, tem wi-fi no colégio inteiro, tem multimídia, tem tela interativa, tudo que a gente quiser, não usa porque não quer [...], aqui no colégio nós temos um 5 ou 6 notebooks para serem usados pelos professores, mas a maioria traz o próprio, mas não por falta de ter no colégio, como eu disse tudo tem, é difícil o que não tem. [...] Multimídia tem na sala que eu mais gosto de usar, tem duas salas que tem multimídia e você pode levar para sala também, mas eu acho que perde muito tempo, então prefiro pegar a sala reservar com antecedência [...].

P12: “Nós temos o auditório instalado com multimídia, com a instalação do multimídia né, então é só você agendar e levar os alunos,

laboratório de informática que felizmente funciona e funciona muito bem né, então você pode levar os alunos e trabalhar ali, eu acho que nesse ponto a gente tá bem amparado [...] tem internet também inclusive na sala de aula”.

Esses dois professores trabalham na mesma escola, e essa foi uma das poucas escolas que apresentou infraestrutura tecnológica equipada e em perfeitas condições para uso; inclusive, a única que disse ter recebido a lousa interativa. Coincidentemente, uma escola localizada no mesmo bairro tem uma realidade bem diferente:

P27: [...] o laboratório de informática, a nossa TV pen drive, atualmente não funcionam mais, nosso multimídia, hoje em dia não dá mais para utilizar, porque estão todos quebrados, até nosso “radinho” que a gente ouvia o listening, tá quebrado também, não tem mais, então já comprei um cabo até para usar do meu celular para usar na televisão né, funcionou poucos dias também, aí a televisão acho que não aceitou mais aí não tem mais como usar, a gente usa os celulares dos próprios alunos às vezes eu ligo meu roteador eles usam aqueles que não têm acesso à internet e é uma ajuda, um ajuda o outro, sabe os que têm acesso à internet, compartilha com os colegas e a gente faz as atividades assim usando o próprio celular deles, o que a escola, o que o governo oferece não dá mais para usar.

Neste cerne, nota-se uma disparidade muito grande de infraestrutura tecnológica entre escolas, tanto que muitos professores relataram que dependendo da escola em que se trabalha, o uso das TDIC podem variar:

P8: “Depende da escola, por exemplo aqui nem a TV pendrive funciona, no máximo que a gente tem é um multimídia que a gente agenda, para trabalhar vídeo com eles, mas é o máximo que eu consigo. Mais aí dependendo da escola, eu trabalho em três escolas estaduais, então não é só aqui, aqui é mais precário das que eu estou este ano, nas outras a TV pendrive funciona e a outra a gente tem uma TV plana em sala de aula [...]”.

Essa desigualdade da infraestrutura das escolas acontece por fatores contextuais com relação à efetivação das políticas públicas nas escolas, como Ball, Maguire e Braun (2016) apontam primeiramente que se trata de ambientes distintos em diversos sentidos, sendo eles: os profissionais que compõem a escola, a infraestrutura, os materiais e financeiro, o seu histórico e até mesmo no perfil socioeconômico dos alunos, entre outros fatores.

A escola é idealizada como instituição homogênea, esquecendo de levar em conta suas diferenças culturais, históricas, tradições, valores e

compromissos. Por último, os autores apresentam que existem pressões externas relacionadas ao desempenho da escola, a fim de concretizar metas estabelecidas, que acabam interferindo diretamente nas ações que ela opera (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Assim, deve-se observar que essas ações, programas e projetos são colocados em prática em contextos diferentes, os quais podem influenciar, e como consequência, gerar resultados também diferentes.

O avanço das TDIC é muito rápido e acaba tornando equipamentos antes tidos como modernos em ultrapassados, como é o caso da TV *pendrive*. Este recurso e o multimídia foram os que mais estiveram presentes na fala dos professores, entretanto, apresentaram limitações.

P15: “[...] nós temos as TVs laranjas nas salas de aula, então você tem que converter o vídeo para que essa televisão que já é antiga aceite seu vídeo para poder passar, mas ela é pequena, as vezes o áudio não funciona muito bem, isso não estimula nenhum aluno a assistir nada, ele se desinteressa, então o que eu faço? Eu marco hora lá na informática, a gente fica em disputa para usar a sala de informática, para usar a televisão que é LCD e tem um áudio melhor para você poder fazer as aulas, só que nesse momento nenhum outro professor pode usar computador, porque é tudo junto, o computador a sala de TV [...], mas no caso se você quiser usar o multimídia você tem que trazer o seu notebook, porque o do colégio não funciona, eu mesmo nunca emprestei, e usamos então a televisão na sala de informática e até mesmo os computadores na sala de informática.”

*P16: “É o multimídia, como a nossa escola ainda não dispõe da internet nas salas de aula onde o aluno ainda não tem acesso à internet, então normalmente grava-se - seja aulas, vídeos - são gravados e projetados na sala no multimídia, assim como o som, o aparelho de som, fazer as atividades de audição, e o computador muito raro pelo fato do laboratório não estar sendo disponível [...] TV *pendrive* já está um pouco obsoleto né, mas enfim [...]”*

*P2: “Tem a TV *pendrive* drive mas nem todas estão funcionando e algumas funcionam mas não têm o controle [...] mas a maioria do problema é que não funciona mesmo, tanto que muitos professores quando vão utilizar, eu não utilizo porque eu não gosto da TV *pendrive* eu acho que, por exemplo, mostrar uma imagem fica bem desfocada a qualidade péssima, e os professores que utilizam às vezes tem que trocar, pedir para outro professor para trocar de sala para usar a TV.”*

Como apontaram os professores, a TV *pendrive* é considerada já um recurso obsoleto, pois muitas não funcionam, o áudio não é de boa qualidade e fica inviável passar algum filme com legenda, mas alguns professores também disseram ainda utilizar esse recurso, mesmo com estes problemas. Quanto ao multimídia, o problema é a reserva. Muitas vezes a escola não dispõe de muitos

equipamentos, então a disputa para utilizá-lo é grande, e outra questão é o tempo. Segundo os professores, perde-se muito tempo para montar o multimídia na sala de aula, uma vez que nem todas as escolas tem uma sala própria com esses equipamentos já instalados.

Sobre os *tablets* oferecidos pelo governo muitos professores relataram que nem chegaram a receber e outros receberam, mas estão com problemas. Mesmo os que estão com os *tablets* funcionando disseram que não tinham internet para utilizá-lo ou era inviável trabalhar com eles com turmas tão grandes, como relataram P10, P17 e P22.

P10: “Os tablets vieram muito ruins, de péssima qualidade, então não deu para usar [...]”

P17: “[...] cada professor ganha um tablet, mas é complicado a utilização dele porque é um tablet por professor, então assim, o que vai fazer com um tablet pequenininho numa sala com 40 alunos? Então, é bem restrito o uso para o professor, então é bem complicado [...]”

P22: “Pois é, os tablets o que acontece, nós não temos a internet disponível para que nós pudéssemos usá-los, então assim é uma ferramenta de trabalho, mas que não consigo usufruí-la, por conta disso. Tiveram professores que receberam esses tablets novos e não ligaram, vieram com defeito de fábrica, não fizeram uma troca desses tablets, o meu, por exemplo, eu não pude usar em sala de aula com os alunos eu não pude usar, porque eu não tinha internet. Usei para preparar, para pesquisar no colégio em hora atividade, mas com os alunos eu não pude, mas também já não tenho mais, ele já estragou.”

Durante as entrevistas também foram mencionados equipamentos mais básicos, como *micro systems* e DVD, mas, como a TV *pendrive* reproduz imagem e som, acabam optando por ela, como apontaram os professores P22 e P24 ao perguntar sobre a disponibilidade destes equipamentos:

P22: “Ah sim, daí através da TV pendrive poderíamos usar, micro system tem, alguns já estragaram [...]”

P24: “É tem a TV pendrive, eu não uso o DVD porque a TV pendrive já dá conta disso, em casos aqui nós temos os multimídias se nós precisarmos, eu uso praticamente meu computador porque tá tudo lá então, tem computador na escola também, tem rádio na escola também, mas como eu já tenho tudo no computador eu prefiro, como eu lido bem com computador prefiro usar tudo no computador, o som tem uma caixinha de som então leva a caixinha de som, conecta no computador e tá tudo certo.”

De modo geral, percebe-se que a realidade das escolas precisa avançar muito com relação à infraestrutura tecnológica, já que muitos equipamentos citados pelos professores estão ultrapassados, principalmente, se comparando com TDIC do século XXI. Tendo em vista esse cenário não é à toa que, ao questionar os professores a respeito da importância de se ter formação sobre o uso de tecnologias no ensino de LI, estes disseram que sentem certa insatisfação quando participam das formações, pois muito do que apresentam nos cursos não tem como aplicar em sala.

Segundo os professores, além de ter formação é preciso uma infraestrutura tecnológica que atenda essas perspectivas inovadoras, pois sem isso fica complicado colocar em prática o conhecimento adquirido e, muitas vezes acabam optando por aulas tradicionais, não demandando assim tanto empenho na busca de soluções para utilizar equipamentos tecnológicos. Esse é um problema levantado por diferentes professores de diversas escolas, então não é um fato isolado, como mostraram os professores:

P4: “Olha importante é, de qualquer forma vai esbarrar na situação entre o que você aprende né, dentro daquilo que você tem disponível em tecnologia no seu ambiente de trabalho e também em relação ao público deste ambiente, você tem uma realidade diferente de escolas públicas dependendo de determinada região [...]”

P8: “Para atuar na escola pública é diferente por mais que tenha conhecimento você não usa, porque não tem suporte, no máximo que a gente tem aqui é usar a internet na sala dos professores, quando funciona. Então, na verdade assim, por mais que tenha, a gente não tem suporte técnico suficiente dentro do Estado, na Escola Estadual.”

Kessler (2006) pondera que, mesmo os professores tendo habilidades/conhecimento para utilizar a tecnologia, muitas vezes, não o fazem por fatores que vão desde tempo, restrições curriculares e administrativas, bem como a insuficiência de recursos. Como visto, existem algumas barreiras a serem superadas para que estes conhecimentos possam ser aplicados. Ainda assim, constatou-se que todas as escolas possuem algum tipo de TDIC para o uso do professor, embora com problemas de manutenção, insuficiência ou equipamentos um tanto obsoletos.

Existem algumas medidas e esforços para a mudança desta realidade. Como já mencionado, vários programas foram criados com o intuito de inserir as

TDIC nas escolas estaduais, então muito ainda pode avançar até que todas estas metas se cumpram. Recentemente, em nota no site da Secretária do Estado de Educação (SEED), apresentou-se o lançamento do programa Escola Conectada, que pretende “modernizar os sistemas de informática dos colégios da rede estadual. Serão investidos R\$ 283 milhões para aquisição de equipamentos e melhorias da rede de Internet das escolas” (SEED, 2018, *online*). Assim, o atual contexto das escolas estaduais depende de que políticas saiam do papel e se concretizem, a fim de atingir a meta proposta pelo Programa Nacional de Educação mencionado no Capítulo 3.

Ao refletir sobre esse cenário, surge a indagação “Será que é possível inserir as TDIC na prática pedagógica dos professores com o que lhes é oferecido de formação e infraestrutura?”, o que será discutido na Seção 5.3.

5.3 Prática pedagógica dos professores de inglês

Essa categoria foi criada para responder as seguintes perguntas norteadoras: ***Será que a inserção da tecnologia nas salas de aula realmente é uma realidade? Se é, como isso vem acontecendo e, quais TDIC os professores de inglês estão utilizando em sua prática pedagógica?*** Parte dessas perguntas já foram respondidas nas Seções anteriores, sendo possível verificar que as escolas possuem, mesmo que de forma precária, algum tipo de TDIC. Entretanto, falta analisar como a inserção da tecnologia efetivamente acontece na prática pedagógica dos professores e como esses fatores, formação e infraestrutura, influenciam nessa prática.

Para responder a estas questões, esta categoria está dividida em: a) TDIC nas aulas de inglês, subdividida em: práticas pedagógicas mediadas pelas TDIC; práticas no laboratório de informática; celular para fins pedagógicos e Mídias sociais e aplicativos.

Após este levantamento, foram verificadas as percepções dos professores sobre b) domínio das TDIC e, por fim, c) o desenvolvimento das habilidades de LI por meio das TDIC. Todas estas perspectivas foram pensadas para obter um panorama de como o professor utiliza as TDIC nas aulas de inglês.

Para que a inserção das TDIC aconteça de forma efetiva, a prática pedagógica precisa ser ressignificada, trazendo para sala de aula atitudes inovadoras e novos contextos. Para isso, devem-se criar formas significativas de aprendizado contextualizado com a realidade do aluno, bem como promover a autonomia e a participação colaborativa no processo de ensino e aprendizagem e, é isso que veremos na próxima seção.

5.3.1 TDIC nas aulas de inglês

Esta subcategoria foi dividida em quatro partes, sendo que a primeira discute a prática pedagógica do professor de modo geral, na qual foi feito um levantamento de como e com que frequência as TDIC são utilizadas no dia a dia, se há o uso dos laboratórios de Informática, se o uso do celular para fins pedagógicos acontece nesse meio, se utilizam as mídias sociais, *softwares*, etc. no ensino de LI, e como tudo isso é colocado em prática.

5.3.1.1 Práticas pedagógicas mediadas pelas TDIC

- Em sua prática pedagógica, você utiliza algum tipo de recurso tecnológico em suas aulas de Inglês? Se sim, quais e com que frequência? Se não, por quê?

Esta seção aborda as práticas pedagógicas mediadas pelas TDIC. Para responder às perguntas norteadoras utilizará como subcategoria as frequências mencionadas para o uso das TDIC, que foram divididas em: utiliza “sempre” (todo mês), “às vezes” (pelo menos uma vez no bimestre), “muito pouco” (de uma a três vezes no ano), conforme Quadro 8. A partir das frequências, será descrito como – e quais TDIC são utilizadas nas aulas de inglês.

Quadro 8 - Código de práticas pedagógicas

Frequência	Códigos	Professores
Muito pouco	Não sabem como utilizar as TDIC	P1, P11; P21
	Imaturidade dos alunos	P3; P25;
	Pouco tempo de aula	P3; P4; P9; P17
	Problemas de infraestrutura	P6; P8; P14; P18; P19; P22; P27
	Preferem o ensino tradicional	P26; P30
Às vezes	Imprevistos com TDIC	P13; P15; P28
	Pouco tempo de aula	P5; P15; P24;
	Problemas de infraestrutura	P2; P29
	Alternativas para uso de TDIC	P2
Sempre	Boa infraestrutura tecnológica	P10; P12; P23
	Alternativas para uso de TDIC	P16;
	Equipamentos próprios	P7; P20

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Dos os professores entrevistados 3 apontaram terem certo receio de utilizar as TDIC, pelo fato de não saberem como associar estes recursos em sua prática, ou por não terem tanta habilidade para manusear os equipamentos. Ressaltaram que muitas vezes precisam de auxílio para realizar algumas atividades envolvendo TDIC.

P21: “É muito pouco, [...] inclusive em relação ao RCO que a gente agora tá fazendo essas chamadas no computador, eu tive muita, muita, muita dificuldade em relação a isso eu acho que eu tenho trauma em relação ao computador, que eu tudo que eu for fazer se eu puder ficar longe dele eu fico né, então pra você vê eu uso mais o celular para fazer minha [...] quando eu vou participar se for fazer alguma atividade sempre tem que ter alguém me orientando, me ajudando, em relação a TV, e principalmente ao computador, sempre eu tenho que tá pedindo ajuda em relação a isso, passar um filme.”

Essa dificuldade e insegurança para utilizar as TDIC poderiam ser minimizadas caso o professor tivesse formação que lhe capacitasse para tal uso. Nesse sentido, Marinho (2008) já destacava que os professores devem ser incitados e capacitados para buscar formas de garantir a aprendizagem do aluno, integrando as tecnologias à sala de aula de forma significativa. Mas, para isso, o professor deve primeiramente se sentir confortável quanto ao seu uso, para que essa prática não seja algo mecanicista ou tecnofóbica. O processo de inserção das TDIC tem que ser algo natural para que os professores se sintam à vontade para utilizá-las. A imaturidade também foi um ponto decisório para se utilizar pouco das TDIC em sala de aula:

P25: “Pouquíssimos, porque realmente eles ainda não têm uma maturidade para usar, primeiro porque nós temos uma internet muito ruim, então é muito demorado, nós temos 50 min em sala de aula até você conseguir com que todos conectem, todos, o que é muito difícil né, já passou mais da metade da aula, segundo ponto que eles não têm maturidade para trabalhar ainda né, o que é para trabalhar, se eles não sabem usar a internet né da maneira correta.”

Essa percepção é um tanto antiquada, pois vive-se em uma Era da Informação em que os alunos estão habituados a receber diversas informações e realizar diferentes tarefas ao mesmo tempo. Prensky (2001) pondera que os alunos, considerados nativos digitais, aprendem diferente dos professores, imigrantes digitais³², entretanto, estes querem ensinar na forma como foram instruídos.

Os nativos digitais aprendem através de multitarefas, como afirma o autor, preferem gráficos a textos, adoram hipertextos, interagem melhor em rede, gostam de recompensas e julgam que jogos são mais interessantes do que trabalhos “sérios”. Dessa forma, há um descompasso na sala de aula, pois estas habilidades não são tão bem vistas pelos professores que “aprenderam - e assim escolhem ensinar - lentamente, passo a passo, uma coisa de cada vez, individualmente, acima de tudo” (PRENSKY, 2001, p. 2, tradução nossa). Sendo assim, é difícil para os professores acreditarem que seus alunos possam aprender assistindo TV, ouvindo música e se divertindo, e acabam identificando estas habilidades como imaturidade, pois não conseguem se concentrar em realizar apenas uma tarefa.

Outro ponto bastante discutido foi com relação ao tempo de aula. Os professores relataram que atualmente contam apenas com duas aulas de inglês por semana e que têm muito conteúdo para dar conta. Assim, muitas vezes não utilizam as TDIC em suas aulas, pois demandam muito tempo para instalar, organizar e acalmar os alunos que ficam empolgados até demais quando trazem algo diferente.

P3: “Ai gente esse negócio de tecnologia é tão difícil para gente trazer para sala de aula né, tudo assim que é novo, tudo que é de novidade a gente tem um pouco de dificuldade para começar a lidar, também os alunos ficam entusiasmados demais, então até você acalmar todo

³² Imigrantes digitais é o termo utilizado por Prensky (2001) para referir-se àqueles que não nasceram no mundo digital.

“... mundo, até você fazer tudo funcionar, então por isso até que eu prefiro trabalhar no que eu já sei, trabalhar ali na tevê que é mais prático e a gente não tem tanta perda de tempo.”

P9: “Muito raro, justamente pelo motivo que eu te falei, nós temos uma sala de informática e para todos os professores essa escola é imensa né, então você tem que agendar e às vezes o tempo que você pode agendar daí, você não pode ficar segurando, daí já é época de fazer provas... Você só tem duas aulas de inglês por semana, então em duas aulas de inglês é muito pouco [...]”.

De acordo com Jorge (2009), é comum ouvir esse discurso a respeito da carga horária reduzida das disciplinas de LI. Essa redução é reflexo de uma cultura escolar que percebe o ensino de línguas com relevância secundária. Consciente deste cenário, o papel do professor de LI é promover oportunidades para que a sociedade compreenda a importância do ensino de línguas e reivindicar melhores condições para a efetivação do seu trabalho.

Dito isso, o primordial é levar práticas inovadoras, relacionadas às necessidades dos alunos, para que possam explorar o “potencial prático e educativo” do ensino de línguas (JORGE, 2009, p. 166). Para que possam ver esse potencial, é preciso fazer com que se aproximem da LI e as TDIC são meios para trazer o aluno para esse contexto. No depoimento da P3, percebe-se uma preferência pelo ensino tradicional, pois não demanda muito trabalho na instalação dos equipamentos, sendo um tanto cômodo trabalhar com o que já se conhece:

P1: “Não substitui, porque hoje em dia tem... livro, “aí, porque eu vou aprender a escrever”, eu acho a tecnologia boa, mas eu sou pelo tradicional, e a tecnologia vem me ajudar no tradicional.”

P30: “Eu uso pouco, não uso muito, o que tenho feito em sala eu tenho procurado fazer a coisa certa né, porque hoje a tecnologia é mais pra os jovens de hoje né, não sei que idade você tem, você gosta usa com mais facilidade, eu já sou uma pessoa com mais idade né, então para mim foi mais difícil, aí com a ajuda deles né a gente usa com mais facilidade, é possível.”

A falta de um conhecimento mais profundo sobre o manuseio e a utilização das TDIC promove insegurança nos professores. Mesmo que a escola tenha os recursos, se sentem inseguros para manipulá-los ou por não saber se o tempo da aula vai ser suficiente para cumprir com o conteúdo, caso utilizem parte do tempo passando vídeos, filmes, slides, etc. (KENSKI, 1996).

A infraestrutura tecnológica precária das escolas volta a ser frisada como fator desmotivacional para inserir as TDIC com mais frequência:

P8: “É daí a gente tem o multimídia, mas é um multimídia para todos os professores, ensino médio, ensino fundamental para todas turmas, então a gente agenda e na medida do possível, eu consegui durante esse ano só uma vez com três turmas.”

P22: “Muito pouco, foi o que eu te falei né, laboratório são alguns computadores, agora que foi feito manutenção, [...] a internet não tá disponível, não comporta e não tem um computador para todos os alunos, [...] a gente tem a TV pendrive ali, uma televisão que a gente possa estar usando para estar trabalhando, mas praticamente eu infelizmente não trabalho, até com os celulares que eles têm em mãos né, a maioria principalmente no período matutino eles têm, se nós tivéssemos uma internet que a gente pudesse estar trabalhando em sala de aula, algo assim nesse sentido, mas infelizmente não temos nem para nós professores usarmos.”

Esse cenário mostra mais uma vez que uma infraestrutura influencia na prática do professor ao utilizar as TDIC. Porém, mesmo com estes problemas, houve 6 professores que disseram utilizar “às vezes” (pelo menos uma vez no bimestre) as tecnologias em suas aulas. De acordo com os relatos, só não utilizam mais pois, em se tratando de tecnologia, sempre podem ocorrer imprevistos. Desse modo, pensar na inserção das TDIC nas aulas tem que ter um bom planejamento e testar tudo antes, além de sempre ter o plano “A, B e C”, caso algo imprevisível aconteça, como relataram P13 e P15:

P13: Uma vez por mês, duas vezes por mês em cada turma [...]. Eu uso a tv pendrive mais, passo curtas-metragens ou música, música e mais música, só que é aquele negócio eu tenho que testar antes, normalmente eu testo antes em alguma sala para ver se o som está bom, porque não adianta eu testar ali com eles para língua inglesa se o som não está bom, eu tentei uma vez fazer essa questão dos jogos, mas não consegui terminar, era um Quiz que eu estava fazendo, agora eu consegui terminar ele, mas eu não tinha testado ainda, eu não sabia como passar para os alunos no celular, aí eu vou testar esse Quiz, mas é isso [...].”

P15: “Uma vez por mês se for mais até, não dá para usar, porque eu tenho duas aulas semanais, aí você tem que fazer revisão, você tem que fazer prova, [...] aí caiu um feriado, aí não sei o quê, você tá entendendo aí é um trabalho que você passa, ai vai fazer correção de livro e caderno, então quer dizer não é toda hora que a gente tem condições de usar o multimídia, condições de usar uma sala de informática [...] Vai fazer um PowerPoint ao invés do aluno copiar ali da projeção, dá na mesma, então o interessante é quando você pode realmente planejar um áudio, um pequeno vídeo, fazer um debate sobre ele, aí depois faz um exercício, todo esse esquema, então isso [...] DVD, que às vezes funciona e às vezes não, tem isso também, algumas vezes esse ano eu tentei usar e não consegui, então você tem que ter o plano A, B, C e D de aula viu, mas no caso se você quiser

usar o multimídia você tem que trazer o seu notebook, porque o do colégio não funciona, eu mesmo nunca emprestei, e usamos então a televisão na sala de informática e até mesmo os computadores na sala de informática.”

São esses obstáculos que, segundo os professores, às vezes os impedem de utilizar mais as TDIC nas aulas. É pertinente frisar uma assertiva mencionada pelo professor P15, que, se for para apenas utilizar o PowerPoint, a fim de que o aluno apenas copie da projeção, não é necessário. De fato, isto é uma subutilização da tecnologia, e não basta reproduzir velhas práticas em novos contextos digitais, deve-se ressignificar a prática pedagógica por meio de novas atitudes e contextos. P15 também aponta a questão do pouco tempo de aula, como já discutido.

P5: “Eu costumo usar, assim é, multimídia para passar vídeos e no caso o rádio né também para áudio, e a frequência é assim no bimestre umas três vezes, porque como a gente tem duas aulas na semana, acaba que o tempo também é curto.”

P24: “Uso a TV né, que a gente tem uma TV na sala [...] a gente tem duas aulas só, então é muito rápido [...] raramente uso computador porque a TV se coloca lá faz tudo na TV é muito mais rápido do que montar o computador colocar né [...], mas as aulas de inglês são pouquíssimas principalmente as que eu tenho [...]”

A falta de infraestrutura aqui também é destacada, entretanto, a diferença é que alguns professores se utilizam de outras estratégias para derrubar essa barreira:

P2: “Eu utilizo mais recursos que não têm acesso à internet, porque aqui na escola a gente não tem acesso à internet nas salas de aula [...] tem uma sala de informática e faz meses, tipo dois, três meses que a gente tem uma sala de informática equipada e mesmo assim tem alguns problemas técnicos né. Então eu procuro usar tecnologias que não precisa de internet como multimídia, aí eu levo, exponho no multimídia jogos e atividades por meio de slides ou imagens que eu salvo no meu computador e eu posso abrir sem precisar da conexão para isso, então mais o multimídia o computador e o som, pra daí todas as ferramentas que eu consigo na Internet baixar e posso utilizar off-line na sala de aula. A frequência né, eu procuro usar mais de uma vez durante o bimestre até porque os alunos já pediram isso, nas conversas que eu tenho com eles, eles falam assim: “a gente gosta de atividade dinâmicas, a gente visualiza melhor, a gente interage mais com o conteúdo, fica mais legal” eles falam, então eu procuro usar mais para explicar o conteúdo eu trago programas atividades para apresentar no multimídia e as outras atividades que dá pra praticar, tipo jogos, etc.”

Para suprir a fragilidade da infraestrutura da escola, no caso a falta da internet, o professor busca, através de outras alternativas, como ferramentas *off-line*, trazer a inovação para sala de aula. Nota-se também que os alunos expõem essa necessidade do uso mais frequente das TIDC afirmam interagir mais com o conteúdo, nesse sentido Moran (2013, p. 29) assegura que “aprendemos pelo prazer, porque gostamos de um assunto, de uma mídia, de uma pessoa. O jogo, o ambiente agradável e o estímulo positivo podem facilitar a aprendizagem”. Essa busca de alternativas também é uma das soluções encontradas pelos professores que afirmaram “sempre” utilizar as TDIC.

P16: “Eu tento utilizar com bastante frequência, mesclo bem as aulas, embora a gente tenha material de apoio que é o livro didático, então eu vou trabalhando paralelamente os conteúdos do livro didático e inserindo a tecnologia assim que possível, mas com bastante frequência [...]. É o multimídia, como a nossa escola ainda não dispõe da internet nas sala de aula onde o aluno ainda não têm acesso à internet, então normalmente grava-se - seja aulas, vídeos - são gravados e projetados na sala no multimídia, assim como o som, o aparelho de som, fazer as atividades de audição, o computador muito raro pelo fato do laboratório não estar sendo disponível, então principalmente o projetor que eu uso com mais frequência.”

Esse professor também baixa os materiais antes para poder utilizar com os alunos, mostrando que para utilizar as TDIC nas aulas, realmente existe uma exigência maior de planejamento, pois o professor deve buscar “atividades diferenciadas, focadas em experiências, pesquisas, colaboração, desafios, jogos, múltiplas linguagens, e um forte apoio de situações reais e simulações” (MORAN, 2013, p. 32).

Percebem-se grandes esforços dos professores para driblar todos estes obstáculos. Nesse sentido, vale destacar que, entre os que mais utilizam as tecnologias, estão os professores que lecionam em escolas bem equipadas ou que adquiriram seu próprio equipamento:

P7: “Utilizo, eu tenho uma caixinha de som da JBL que eu faço listenig com eles sempre, sempre tem, principalmente, com música que eles adoram, eu faço alguns com texto ou alguma conversação, com alguma coisa para eles transcreverem né, mas eles não gostam muito, eles gostam mais da música, eu levo também o multimídia [...].”

P10: “Toda semana, [...] toda aula eu utilizo, o datashow, agora justamente com esse jogo os alunos usam o celular deles conectados à rede e conectados ao jogo que eu manuseio através do Notebook, então é bem legal, a gente utiliza em quase toda aula, o laboratório de informática, o auditório aqui, mas isso daí requer o que , uma escola

bem equipada para seja feito o uso, aqui no [escola] eu consigo fazer tudo isso, mas isso não quer dizer que lá na outra escola que eu atuo eu faço, lá é ...olha lá um dicionário, então é essa escola.”

P20: “Durante as minhas aulas eu utilizo o projetor – é eu comprei com recursos próprios - utilizo a caixa de som e o notebook, e eu utilizo pra quase todas as aulas.”

P23: “Como disse, a gente tem na sala de aula, temos multimídia, em todas as salas a TV pendrive, e eu levo constantemente, áudio, som, imagens, tudo que eu possa utilizar, além é claro do livro didático.”

P7 e P20 afirmaram utilizar das tecnologias em todas as aulas, mas com seus próprios equipamentos. Já P10 e P23 contam com uma infraestrutura tecnológica boa nas escolas em que atuam, e por isso podem fazer o uso mais frequente das TDIC. A partir dos dados levantados, nota-se que o uso das TDIC nas aulas de inglês acontece com pouca frequência e, em sua maioria, o uso se restringe às TVs pendrive, multimídia e o *micro system* ou caixinhas de som em suas práticas pedagógicas. Antecipando a próxima seção, já se nota que o uso dos laboratórios de Informática não é muito frequente.

5.3.1.2 Práticas no laboratório de informática

- Você utiliza internet e laboratório de informática? Se não, por quê?

Esta seção foi subdividida em “utiliza” ou “não utiliza” (Quadro 9), justificando os motivos por não utilizar e apresentando como os professores utilizam o laboratório de Informática.

Quadro 9 - Códigos de práticas no laboratório de Informática

Subcategorias	Códigos	Professores
Não utiliza	Desativado	P2; P6; P14; P18; P19; P29
	Precário	P4; P8; P20; P25
	Número insuficiente de computadores	P1; P5; P9; P16; P27; P28
	Perde tempo	P3
	Não tem apoio técnico	P17; P24
	Tem dificuldade	P21
Utiliza	Internet não comporta	P7; P15; P22
	Motiva os alunos	P13
	Preferem a sala de aula	P23
	Utiliza pouco	P7; P10; P11; P12; P13; P15; P22; P23; P26; P30

Fonte: Elaborada pela autora (2018).

Na categoria temática de Infraestrutura, foi levantado que existem escolas com os laboratórios de Informática desativados. Ao relacionar essa questão com o uso, verificou-se que 10 dos 20 professores que relataram “não utilizar”, não o fazem pelo fato de estarem desativados, precários ou não possuírem, como afirmaram P8, P14 e P19:

P8: “Tem, mas não está em condições de uso para os alunos, porque poucos computadores funcionam, daí se todos fossem ao mesmo tempo, aí não funciona [...] ninguém utiliza.”

P14: “O laboratório de informática agora está desativado, era aqui onde é a sala dos professores, daí parece que deu problema na central, e foi desativado. Então tem alguns computadores na biblioteca, mas não dá assim pra turma toda, lá fica mais para acesso dos alunos em contraturno.”

P19: “O Laboratório de informática na escola não tem e internet menos ainda.”

Houve 6 professores que disseram não utilizar o laboratório de Informática devido à quantidade de alunos e o número insuficiente de computadores, e 1 professor relatou que para levá-los ao laboratório perde muito tempo com o deslocamento ou resolvendo os imprevistos que podem ocorrer:

P3: “Não tenho utilizado, porque a gente perde muito tempo na hora de trazer aluno de lá para cá. Ainda mais que são duas aulas por semana, então divididas né 45, 50 minutos no máximo então.”

P27: “Tem internet que alcança só até o pátio, não alcança em sala de aulas, tem o laboratório também, mas como eu falei laboratório os computadores foram até consertados alguns, mas eu não posso levar a uma sala inteira pra uma sala de informática onde 5 ou 6 computadores estão funcionando, ia virar uma bagunça enorme, então a gente não leva os alunos para lá.”

Devido a estes problemas, os professores geralmente optam por não levar os alunos. Além disso, também não contam com um apoio técnico ou ainda sentem dificuldade com relação ao uso do computador, como indicaram os professores P17 e P21:

P17: “Tem internet, e eu não utilizo com muita frequência porque, na verdade a gente vai para sala de informática, a gente vai sozinho nós como professores e os alunos, então o certo o melhor seria ter alguém para auxiliar a gente nessa parte de utilização, porque os alunos eles desviam a atenção muito rápido, entram em sites que não são

apropriados muito rápido e quando você vai ver eles não fizeram a atividade proposta, então é bem complicado com as turmas que a gente tem aqui na escola, então assim, pra dizer que eu já usei alguma vez, não. Acabei não usando, preferi me utilizar de outras formas de outros processos pedagógicos pra alcançar aquele objetivo da aula.”

P21: “[...] É muito pouco, igual eu falei pra você, muito pouco, também em relação ao computador eu tenho bastante dificuldade em relação participar, fazer as atividades no computador nos sites né, então eu tô ainda aprendendo muitas coisas. [...]”

Pelo relato dos professores, percebe-se que levar os alunos para o laboratório de Informática gera um transtorno, muitas vezes, desnecessário, pois podem atingir seus objetivos pedagógicos por outros meios. E mesmo os professores que disseram utilizar o laboratório afirmaram utilizá-lo muito pouco, pois têm preferência por outros equipamentos disponíveis em sala, ou por não terem todos os computadores em bom estado.

P10: “O laboratório de Informática eu uso menos, mas agora eu voltei a usar um pouquinho, então o laboratório de informática é uma vez a cada bimestre. Mas eu não uso muito o laboratório de informática porque eu uso muito o multimídia, entendeu? então eu dou prioridade.”

P11: “Sim [...] pouco também, porque são poucos computadores, às vezes nem todos estão funcionando [...] Tem internet aqui no laboratório, e nós professores nós pagamos por uma outra internet.”

Outro motivo destacado pelos professores é o fato de terem uma internet de baixa qualidade, então, quando levam os alunos para o laboratório de Informática acabam não conseguindo fazer muita coisa, no máximo pesquisa.

P7: “[...] tem a informática também, eu não vou muito não [...] ah... Porque a maioria não funciona a internet é escassa né, difícil de usar, o Estado ele não se interessa muito nesse lado, por exemplo, nós professores no ano que vem vamos usar o RCO [...] é excelente a gente tá gostando muita ideia, só que a internet da escola não funciona [...]”

P15: “É a gente tem que preparar a aula né anteriormente, para poder pensar quanto tempo vai durar essa aula né, se vai haver a internet suficiente para atender todo mundo, por exemplo, aqui no colégio não tem, né, ali metade dos computadores não funcionam, e se funciona a internet não atinge. Então se você for fazer uma aula de pesquisa aonde por exemplo o aluno tenha que pesquisar, ou mesmo fazer um jogo on-line né, porque a gente tem na língua inglesa esses sites que no qual você pode fazer o teste da sua proficiência com áudio, isso é impossível aqui, a gente não tem material com isso, as escolas vivem precariamente e o computador funciona para fazer uma pesquisinha aqui outra ali, mas 30, 35 alunos né, uma sala de aula usando internet ao mesmo tempo, tem que ter muita potência essa internet, e essa

escola aqui não tem, não sei se tem aqui no Estado alguma escola que tenha tanta capacidade assim de internet.”

De fato, a internet oferecida pelo estado ainda é muito deficitária, e acaba não atendendo a todas as necessidades dos professores, que afirmam que até mesmo para realizar o Registro de Chamada *On-line* (RCO) a internet é limitada. Por estes e outros motivos, os professores acabam preferindo ficar em sala de aula, com outros equipamentos, mesmo tendo o laboratório para uso:

P23: “Aqui no nosso laboratório de informática nós temos é funcionando agora né, antes nós estávamos com poucos computadores, agora nós estamos com mais computadores funcionando pra gente poder trazer os alunos né, só que o trabalho fica um pouco mais limitado porque os professores agora fazem tudo aqui no laboratório, [...] a gente prefere utilizar em sala de aula, nós temos os tablets né.”

Entretanto, este deveria ser um ambiente mais explorado, pois, com planejamento é possível, além de ser uma forma de conectar os alunos com o mundo, e principalmente, em se tratando da LI de incentivá-los à pesquisa e sair um pouco da sala de aula, como expõe o professor P13:

P13: “Esse ano eu voltei de licença maternidade em junho, então eu ainda não fui lá [...] mas o ano que eu trabalhei aqui, eu usava bastante o laboratório de Informática, porque eu percebia que usando o laboratório de Informática além de ser uma aula que sai um pouco, foge um pouco da sala de aula, que é um pouco cansativo para eles, principalmente, pra eles do que para nós, eles aprendem mais, eles gostam e faz com que eles busquem alternativas, porque as vezes você sugere sites, mas eles estão mexendo ali, daí eles já começam a achar outro e outro, daí vão me chamando, então eu percebo que usar o laboratório de Informática é legal [...].”

Esses depoimentos demonstram o grande desafio que é inserir o computador na prática pedagógica do professor, nesse caso de deixar o aluno também manusear a máquina e explorar as possibilidades de ensino e aprendizado por meio dela. No entanto, deve-se utilizar o computador como complemento das atividades curriculares, e pensar em propostas, projetos e metodologias que melhor se adequem aos conteúdos (MERCADO, 2002). Para isso, é necessário planejamento. Outro recurso que requer planejamento é o celular para fins pedagógicos. O uso deste dispositivo móvel em sala de aula traz muitas polêmicas, porém, pode também ser um aliado do professor e um

fator motivador para a aprendizagem da LI, por sua mobilidade, interatividade e versatilidade.

5.3.1.3 Celular para fins pedagógicos

- Você utiliza o celular para fins pedagógicos com os alunos em sua instituição de ensino? Se sim, como? Se não, por quê?

Esta seção trata do celular como uma ferramenta pedagógica, se usado ou não (Quadro 10), mostrando que este dispositivo está entre os mais utilizados, e não é à toa que despertou o interesse dos professores de línguas para criar oportunidades de aprendizagem em qualquer momento ou lugar (STOCKWELL, 2013).

Quadro 10 - Códigos de celular para fins pedagógicos

Subcategorias	Códigos	Professores
Não utiliza	Não são todos alunos que têm celular	P5; P18
	Imaturidade dos alunos	P8; P19; P25
	Não tem internet	P18; P20; P21; P22
Utiliza	Como dicionários	P1; P2; P3; P4; P7; P9; P10, P11; P13; P16; P17; P23; P24; P26; P27; P28; P30
	Para busca e pesquisas	P1; P2; P4; P7; P6; P9; P11; P13; P17; P23; P27
	Quizzes e exercícios	P7; P10; P12; P14; P24; P27
	Jogos	P4; P10; P27
	Vídeos	P4, P12
	Gravador de voz	P29

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Embora ainda há professores que não se aproveitem do celular para o ensino de LI, percebe-se que este dispositivo móvel tem se inserido cada vez mais no âmbito escolar, trazendo muitas oportunidades de aprendizado dentro e fora de sala de aula. Apenas 8 disseram não utilizar o celular para fins pedagógico, identificando-se três motivos: não são todos os alunos que têm celular, os alunos não têm maturidade para utilizar, e a escola não tem internet liberada para os alunos.

P20: “Eu não utilizo pelo fato de não ter internet em sala de aula e muitos alunos não têm os dados móveis disponíveis para utilização da internet no celular, então o celular eu não consigo utilizá-lo, o meu às vezes utilizo para pesquisar alguma coisa dicionário on-line, mostrar alguma coisa no celular para os alunos, mas não para prática pedagógica com os alunos, com a participação deles.”

P22: “Não, não por conta da internet, no período da tarde sempre tem um número menor de alunos, e daí como o celular é permitido para fins pedagógicos, mas eu não uso porque não tem internet, mesmo que eu quisesse eu não poderia usar porque não tem internet pra isso.”

O relato do professor P22 demonstra que o uso não depende somente de sua vontade, pois a falta de uma internet de qualidade acaba impossibilitando o uso dos celulares em sala de aula. Entretanto, os professores esquecem que por se trata de dispositivos móveis, não há a necessidade de os alunos estarem em uma sala de aula para aprenderem. Sua grande vantagem é que não existe tempo nem espaço para utilizá-lo (MIANGAH; NEZARAT, 2012), sem mencionar que existem aplicativos para aprendizagem de LI que podem ser usados *off-line*. Dessa forma, algumas barreiras expostas pelos professores podem ser derrubadas, e possivelmente uma formação específica os auxiliaria a encontrar soluções e aplicações possíveis para sua realidade.

Dois professores mencionaram não utilizar pelo fato de muitos alunos não possuírem o celular ou por não levarem para escola:

P5: “O celular em si eu não utilizo quase [...] porque eu trabalho com sexto e sétimo ano, então não são todos assim que têm o celular, que traz o celular, então para fazer uma atividade seria ideal no caso para uma pesquisa, eles mesmos, teria que todos ter o celular.”

P18: “Não tem jeito de usar [...] Bom nem todos têm o aparelho né, então se a gente for trabalhar com celular alguma coisa assim, então fica meio prejudicado, algum ou outro que não tenha, nosso aluno aqui é um pouco limitado financeiramente né, então cada sala tem uns 3 ou 4 que conseguem fazer uma tradução, por exemplo, de um texto olhando o celular, mas sempre que possível a gente deixa usar né [...]”

Nesse caso, os fatores idade e poder aquisitivo são mencionados justificando o porquê de os alunos não terem o celular, pois o professor P5 informa que trabalha com os 6º e 7º anos. Muitas vezes, os alunos não têm celular por ainda serem muitos novos, ou porque os pais não deixam levar para escola. Já o P18 indica que, na região em que trabalha, o poder aquisitivo dos alunos é limitado, desse modo, muitos não têm. Contudo, afirma que três ou

quatro alunos teriam celulares. Uma solução seria propor atividades em grupos. O fator idade também aparece no sentido da maturidade dos alunos para lidar com os dispositivos móveis:

P8: “Não porque a gente não usa celular com os alunos, porque os alunos daqui são imaturos, se você permitir que usa, por exemplo, já trabalhamos o tradutor né, eles têm lá o aplicativo, que dá para usar off-line, porém daí eles acabam jogando e daí você não dá conta, são 45 ou 35 alunos, aí sempre passa um ou outro, daí vira uma bagunça, mesmo tentando não consegui usar com eles, eles não entendem o fim didático, só a parte que interessa a eles.”

P19: “Dentro da sala de aula não, não utilizo porque na escola os alunos... eu vejo eles com a imaturidade muito grande para saber discernir o momento de usar o celular para fins pedagógico e o momento para lazer, então se eu chegar a utilizar dessa maneira eu não conseguiria êxito na atividade.”

Mais uma vez, a maturidade é uma justificativa para não utilizar as TDIC, e se o celular fosse mais explorado pelos professores, passaria ser uma ferramenta usual de aprendizagem dos alunos, assim como o livro, o que poderia minimizar esse problema de imaturidade quanto ao uso em sala de aula. Sobre este assunto, Stockwell (2013, p. 210, tradução nossa) argumenta que o fato de os alunos utilizarem a tecnologia para fins pessoais não significa que saberão fazer de outra forma e acrescenta que as “expectativas que muitos professores têm com relação ao envolvimento de dispositivos móveis em atividades de aprendizagem de línguas podem não corresponder, ao mesmo tempo, às habilidades, expectativas e percepções dos alunos”.

Os professores que utilizaram o celular em sala de aula demonstraram em sua grande maioria usar o celular para consultar vocabulário e fazer traduções, ou seja, como dicionário:

P14: Sim, porque inclusive, os nossos dicionários sempre estão em falta né, porque a escola não consegue suprir de tanto que os alunos usam acaba estragando né, então eu deixo que eles acessem para tradução de palavras [...].”

P24: “Com certeza, é muito melhor você procurar num dicionário on-line do que em um dicionário físico, é muito melhor os alunos gostam mais, eles se sentem mais livres, porque o celular para eles hoje é uma coisa que tá perto deles, o tempo todo, então [...] quando eles podem utilizar aquilo em sala, a aula fica bem mais legal, fica mais rápida, muito mais legal.”

O professor P14 apontou o celular como uma solução para problemas de falta de dicionário na escola e o P24 compara o dicionário *on-line* (utilizado no celular) com o físico, inclusive, destacando-o como melhor. Convém destacar que houve outros fins pedagógicos para o uso do celular em sala de aula, como para pesquisas na internet:

P2: “Eu utilizo pra fazer pesquisas, então às vezes me perguntam alguma coisa e eu não sei, eu uso o celular, uso o dicionário, às vezes até para mostrar alguma imagem, por exemplo, [...] uma aluna não sabia o que que era roquei, o esporte, ela nunca tinha visto, não sabia explicar a ela não fazia ideia, é no 7º ano, e eu não havia levado nada [...] no livro não tinha nada. Aí eu peguei o meu celular digitei e mostrei para ela no Google Imagens [...] mas eu nunca fiz uma atividade para todos utilizarem os seus celulares porque nem todos têm celular, porque também nem todos têm acesso à internet, então se eu for fazer alguma atividade com acesso à internet, nem todos tem o celular, ou às vezes os pais não deixam levar o celular para escola.”

P9: “Às vezes [...] por exemplo assim, fazer pesquisa sobre os adjetivos né, eles procurarem, pesquisarem o homem mais alto, o homem mais baixo, o animal maior do mundo, então faço grupos eles procuram, aí eu peço para eles ó “manhã nós vamos ter uma aula assim” vocês tragam o celular para pesquisar, ou às vezes, uso dicionário [...]”

P23: “Fonte de pesquisa, acesso on-line, dicionário on-line, a gente tá buscando algum assunto novo, por exemplo, agora a gente tá trabalhando a respeito de racismo e preconceito, então eles querem buscar informações novas, dados, pessoas, fatos relevantes né, então a gente faz um momento lá de pesquisa e aí a gente libera para que eles possam usar, mas a gente não pode permitir muito, porque se a gente deixa muito tempo eles já começam a brincar né, daí já não estão mais trabalhando [...] então tem que ser um trabalho bem limitado, uma vez ou outra.”

Esses são apenas alguns relatos de como os professores utilizam o celular como recurso de pesquisa. A partir dos relatos, percebe-se que esta estratégia é bem eficiente, pois o professor consegue ampliar o conhecimento do aluno, buscando alternativas para apresentar o desconhecido, como o esporte que aluna não conhecia (P2), para curiosidades no caso dos superlativos (P9) e para expandir o conhecimento sobre um assunto (P23). O celular também é utilizado para realizar exercícios através de *Quizzes*:

P12: “Já, um quiz alguma coisa assim, a gente trabalha de vez em quando, é assim, você terminou o conteúdo que você tinha programado, mas falta alguns minutos, para evitar a indisciplina, eu sempre tenho um “videozinho”, ou pego algum quiz, tem algum site eu passo pra eles e a gente vai trabalhar para evitar a indisciplina.”

P7: “Dicionário, aplicativo, quiz, o Duolingo, sempre tem alguma coisa, só que aqui como nem todos têm celular né, porque nós estamos em uma região um pouquinho né, que eles não têm um poder aquisitivo muito grande, eu não uso muito, porque eu acho injusto né, [...] fica difícil eu fazer alguma coisa, mas para dicionário, tradução, um trabalhinho extra né “olha, faz aqui e tal, a gente monta um grupinho em algum site ou em algum aplicativo”, nem todos participam, mas eu faço.”

O uso do celular para realizar exercícios é uma forma bem interativa de proporcionar a aprendizagem de vocabulário, gramática e pronúncia, que além de proporcionar atividades em pares ou em grupos, estimula a aprendizagem colaborativa, provendo aos alunos *feedback* instantâneo.

Os *quizzes*, reflexo da concepção behaviorista, promovem “atividades nas quais são apresentados problemas (estímulos), depois tem a contribuição do aluno (reposta), e o sistema fornece um *feedback* (reforço)” (RODRIGUES, 2014, p. 33). Entretanto, os professores utilizam o celular de modo a evitar indisciplina como aponta P12, o que não é ideal, mas nesse sentido alguns professores também acabam encontrando uma forma útil de suprir esses espaços vagos durante as aulas:

P4: “Olha o que eu faço com eles também é assim, apesar de não permitido na escola, tem o regulamento não usar celular, eu aviso a equipe pedagógica que na minhas aulas muitas vezes eu uso [...] então se eu tô trabalhando algum projeto, algum trabalho que alguns alunos já terminaram, eles vêm e me pedem se pode usar os celulares, podem jogar, então peço para eles anotarem as palavras, eu permito, mas eu tento provocar neles o interesse da observação da língua inglesa, [...] para a gente trabalhar pelo significado delas, outra coisa vai ouvir música: “professora posso ouvir música?” Pode, mas tem que ser inglês e anota para mim as palavras que você reconhece pelo listening né, que daí eu trabalho listening com eles [...] então é outra forma de usar o celular também. Deixa eu ver se mais alguma forma... é vídeos, os vídeos também que daí eu permito usar, mas é assim ou quando eles estão tendo algum acesso à internet né deles particular ou quando tem algum ambiente [...]”

O uso do vídeo também foi indicado como forma de utilizar o celular. Moran (2013, p. 47) assegura que é um dos usos importantes na escola, pois “assistir a vídeos sobre assuntos da aula e de contar, eles mesmos, histórias com som e imagem, utilizando desde recursos mais simples, como o celular, até gravações mais profissionais” são formas de motivar os alunos e despertar a curiosidade e o interesse na aula.

Assim como os *quizzes* e os vídeos, os jogos também são excelentes estímulos à aprendizagem, podendo explorar as quatro habilidades da LI de forma lúdica e interativa:

P20: Já utilizei jogos, não jogos on-line por conta da conexão de internet que nós não temos, mas jogos baixados né, já utilizei sim em sala de aula com atividades de pronúncia, jogos diversos.

O uso de jogos para a aprendizagem é cada vez mais comum, então, ao se apropriar destes recursos com propostas bem definidas, as possibilidades de motivação aumentarão (MORAN, 2013). Para o ensino de línguas, a gravação e reprodução de voz também é uma forma de focar na pronúncia e trabalhar as habilidades de fala e áudio, e o celular permite que isso seja realizado durante as aulas.

P29: “Eu utilizo, eu gosto demais de fazê-los gravar a voz, eles gostam de gravar minha voz falando, então umas frases algumas coisas eu falo “grava isso, pega o celular e grava” “tira foto dessa atividade aqui, vamos ampliar ela... aí esqueci o livro, ah esqueceu? O celular você não esquece né bem, então pega o celular da aqui tira foto e fico olhando a foto do celular”.

O gravador de voz do celular é uma forma de utilizar esse dispositivo sem a necessidade da internet. Assim, os alunos podem ouvir seu desempenho ao falar. Outra forma são as câmeras fotográficas. Como menciona a professora P29, são uma forma de “capturar” o conteúdo ou de suprir a falta do livro. Além disso, Rodrigues (2014) sugere desenvolver atividades que promovam a escrita, em que os alunos tiram fotos dos colegas realizando alguma atividade na escola e a descrevem em inglês.

Existem diversas formas de utilizar o celular para fins pedagógicos e não se limitam às supracitadas. Houve apenas um depoimento que apresentou o celular para que todos os alunos interagissem simultaneamente através de um jogo que promove a competição entre os alunos:

P10: “[...] descobri recentemente um jogo que é em rede, que você conecta todos os alunos ao mesmo tempo é uma competição, ele é fantástico [...] a gente usa o celular só para esse jogo, porque o uso de celular é proibido por lei, e eu trabalho com adolescentes, então com esses adolescentes eu não peço para trazer celular, são menores pode dar problema para mim com os pais.”

Percebe-se que o uso do celular ainda é pouco explorado tanto dentro quanto fora da sala de aula. Projetos que envolvam toda a turma como este apresentado pela professora P10 não são muito frequentes em aulas de LI. Outra questão também muito debatida é a proibição dos celulares nas escolas, mas este é um tema que foge ao escopo deste trabalho. Sobre jogos, redes sociais e afins, será comentado a respeito na próxima seção.

5.3.1.4 Mídias sociais e aplicativos

- Você utiliza ou já utilizou as redes sociais, blogs, sites, jogos on-line, aplicativos ou algum tipo de software nas aulas de inglês? Quais? Como?

Nesta seção serão apresentados alguns sites, aplicativos, jogos e redes sociais utilizados pelos professores. Esta categoria foi subdividida em “não utilizam” e “utilizam ou recomendam”, como ilustra o Quadro 11, pois alguns professores mencionaram não utilizar, entretanto, recomendam alguns aplicativos para utilizarem em casa, dessa forma os aplicativos que são recomendados foram categorizados.

Quadro 11 - Códigos de mídias sociais e aplicativos

Subcategorias	Códigos	Professores
Não utilizam	Falta formação	P1; P5; P9; P13
	Falta de infraestrutura e internet	P6; P22; P25; P26; P28
	Não é permitido	P23
	Somente na teoria	P17
	Recomendação	P5; P8; P14; P19; P21
Utilizam ou recomendam	Duolingo	P5; P8; P10; P11; P13; P14; P19; P24
	Google tradutor	P1; P2; P8; P10; P11; P13; P14; P18; P24; P28
	Facebook	P2; P12; P24; P27; P29
	Whatsapp	P4; P9; P10; P29
	Twitter	P3; P7
	Kahoot	P10
	Sites de jogos <i>on-line</i>	P10; P15; P16; P20; P30
	Snapchat	P29

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Ao analisar esta categoria verificou que 16 professores ainda não se aventuraram a trabalhar com estas ferramentas em sala de aula, sugerindo apenas o uso de alguns aplicativos para tradução e de exercícios de gramática para prática em casa. Os aplicativos como o Google tradutor são utilizados para consulta do professor e não para alguma prática em sala de aula. Embora ainda sejam usos em sua grande maioria bem superficiais, alguns professores tentam inovar sua prática em sala de aula.

Algumas das justificativas já conhecidas foram novamente mencionadas, como a falta de infraestrutura e internet, maturidade dos alunos, pois são muito novos e, dependendo do recurso ainda não têm idade para utilizar ou os pais não permitem, como o *Facebook*:

P23: “Não, não, é questão de escolha mesmo, eu acho bastante complicado você trabalhar com redes sociais, porque eu trabalho com crianças né, então os meus alunos eles vão ter 14 anos lá no nono ano, então nessa faixa etária ou eu posso utilizar as redes sociais, antes disso não é nem permitido que eles tenham página no Facebook, por exemplo, é a partir dos 12 anos com permissão dos pais, então para evitar esse tipo de conflito, de problema com a própria família [...].”

A falta de conhecimento também apareceu nessa seção. Alguns relataram simplesmente não saber como utilizar essas ferramentas de forma pedagógica, ou até mesmo, que nunca pensaram em utilizar:

P5: “Não, não, nunca utilizei [...], talvez por falta de conhecimento, por falta, não sei. Os aplicativos na verdade eles até usam né, assim porque a gente fala, tem aquele o Duolingo né, tem alguns alunos que usam.”

P9: “Não, primeiro eu nem sei trabalhar direito com isso né, tô sendo bem sincera, daí Face, Twitter, fica tudo exposto né, então você tem que fazer uma coisa bem-feita bem preparado pra poder apresentar, se não vai fazer sem ter o conhecimento básico para fazer isso aí né.”

P13: “Não, nenhum desses aplicativos, só o Duolingo [...]. Porque eu nunca tinha pensado nisso de utilizar, e é uma ideia legal né, eu nunca tinha pensado em utilizar nisso, pra eles poderem se comunicar, mas é uma boa”.

Outro fator mencionado pelo P5 é que muitas vezes eles não usam em sala de aula, mas acabam recomendando alguns sites e aplicativos, como também apontaram P8 e P19:

P8: “Não, não tenho rede social, não utilizo. [...] Já tentamos utilizar, não conseguimos, já falei para eles que existe né, existe o “Duolingo” que é muito simples, muito fácil para os alunos para eles treinar o vocabulário, mas nenhum deles usou.”

P19: “Não. Pelo mesmo motivo, pela falta de maturidade dos alunos e pela falta de laboratório de informática na escola né, mesmo que fizesse em sala de aula não conseguiria, eu faço a recomendação de um aplicativo “Duolingo” para que eles usem, mais nada obrigatório é uma recomendação, uma indicação.”

Então, por mais que os professores não utilizem em sala eles indicam aos alunos. Entre os aplicativos mais recomendados e utilizados pelos professores está o *Duolingo*³³, um aplicativo para aprendizagem de idiomas em forma de jogo, que também pode ser utilizado através da plataforma *on-line*, podendo optar por aprender individualmente ou em sala de aula através do monitoramento do professor. Pelos relatos foi possível identificar o uso desse aplicativo somente como atividade extracurricular.

Um jogo apresentado com bastante empolgação pelo professor P10 foi o *Kahoot*³⁴, uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos onde o professor pode criar, jogar e compartilhar questionários sobre qualquer tema.

P10: “[...] esse jogo os alunos usam o celular deles conectados à rede e conectados ao jogo que eu manuseio através do Notebook, então é bem legal, a gente utiliza em quase toda aula.”

Os jogos podem ser vistos como atrativos para o ensino e aprendizagem de uma língua, pois, além da interação, promovem o desafio, tornando assim a aula mais instigante e interessante. Contudo, trabalhar com os jogos educativos, ou com qualquer outra TDIC, exige do professor um planejamento maior:

P16: “Os jogos on-line, jogos educativos principalmente, mas as redes sociais ainda não desenvolvi nenhum projeto, pretendo desenvolver, mais para frente [...] Exatamente mais por questão de tempo porque você fazer algumas um projeto nesse sentido você precisa de um pouco mais de tempo.”

O professor P16 aponta que trabalhar envolvendo, por exemplo, o *Facebook*, ou outros projetos neste sentido, demanda um tempo maior e como

³³ Para saber mais acesse <https://pt.duolingo.com/>

³⁴ Para saber mais acesse <https://kahoot.com/>

já discutido, as aulas de inglês não dispõem de tanto tempo. Alguns professores afirmaram utilizar redes sociais:

P12: “[...] para fim pedagógico né, inclusive nós desenvolvemos um projeto há 3 anos atrás eu o outro professor, aí a gente criou uma cápsula do tempo, vou abrir daqui a 5 anos, aí cada um colocou o seu sonho, inclusive o Anderson Frigo ele faz parte desse projeto, convidei ele para vim fazer uma palestra para os alunos e ele também colocou o sonho dele, então 2000, o ano que vem 2018, 2019 [...] então tem uma página no Facebook só para isso pra gente não perder contato com eles.”

P27: “Eu até copieei um método usado aqui por um professor de Geografia, que foi postado um tema sobre a língua inglesa e eles tinham que comentar a respeito desse tema no Facebook, e o tema que eles comentaram era sobre o aborto, eles entravam e eles comentavam. [...] Era em inglês, inclusive na época tinha alunos não tinham face, que eu achei até surpresa por não ter Face, então faziam o comentário no nome de outra pessoa e depois ele assinava embaixo.”

P29: “Nesse momento, por exemplo, estou desenvolvendo um projeto com eles, sobre leis naturais né, trabalhei quais eram as leis e os oito remédios naturais, divididos em grupos, eles tiveram que fazer uma pesquisa, começaram a fazer apresentação, tiveram que entrevistar as pessoas e aí tiveram que registrar no “Face” quais dos oito remédios que eles não estão praticando, e aí então qual que eles vão fazer bem feito, qual que eles precisam melhorar, aí eles teriam que publicar foto no “Face” e escrever “#changeyourhabit” e o nome do remédio, e aí se eles tivessem no mínimo 30 curtidas eu iria dar um ponto para eles né, ah mais foi a melhor aula que eles tiveram a melhor atividade, eles estão felizes, ontem eu ri muito porque “prôfe me adiciona” eles desesperados para me adicionar [...]”

Estes professores integraram o *Facebook* ao conteúdo que estavam trabalhando, conseguiram fazer um engajamento da aula através da rede social e tiveram resultados positivos. O primeiro relato apresenta um projeto interdisciplinar que utilizou do *Facebook* para a divulgação do projeto e para manter o contato com os alunos.

Um ponto interessante é quando o professor P27 diz ter copiado o método de outro professor. O professor até buscou uma solução para aqueles alunos que não tinham a rede social, mostrando que, quando realmente se quer promover novas propostas, as barreiras podem ser minimizadas ou até mesmo superadas. Práticas colaborativas são possíveis, e mesmo não sendo intencional a prática do professor P27 em “copiar a ideia” e adaptar para seu contexto e realidade, isso está dentro da filosofia de REA.

Nesse sentido, Martins (2015) afirma que o contato com professores com atitudes inovadoras promove uma influência sobre seus colegas, que acabam compartilhando práticas que deram certo. No depoimento do professor P29 percebe-se que esta conseguiu envolver os alunos com a atividade proposta, utilizando o material didático e inovando com a rede social. Entretanto, este engajamento com os alunos nem sempre é obtido.

P2: “[...] eu já tentei fazer grupos de Facebook com eles, mas não deu muito certo, às vezes aluno nem olha, eles veem e ignoram, não teve resultados, que eu esperei [...].”

P24: “É, então, o “Face” eu já tentei utilizar, mas eu achei que é muito trabalhoso porque a gente tem que ficar alimentando o tempo todo, e a gente não tem tempo [...].”

O professor P24 não gostou da experiência, pois, segundo ele deu muito trabalho. Realmente, promover atividades como estas demandas muito planejamento, tempo e extrapola a sala de aula. Pode ser que a experiência negativa com relação ao uso do *Facebook* foi que os professores não conseguiram fazer o engajamento do conteúdo com a plataforma ou pelo fato de não “terem alimentado” a atividade proposta. Se o professor não se envolve tanto, os alunos também não o farão.

A rede social *Twitter* também esteve presente nas práticas dos professores, que também tiveram retorno positivo:

P3: “Meu projeto do TCC da pós foi com o uso de Twitter, pra fazer as tarefas de casa, então a gente tinha montado um grupo e os alunos acessavam e faziam as respostas das tarefas e postavam para mim pelo Twitter [...]. Foi bem legal [...] bem positivo.”

P7: “Eu usei uma vez o Twitter [...] Era alguma coisa sobre o Paul McCartney, ele é ativista né, ele gosta de falar bastante sobre a sobre ecologia, sobre preservar o planeta, e aí tinha no livro didático tinha um texto sobre ele, aí a gente entrou no Twitter e ficou mandando mensagens para ele né sobre isso, para ver se alguma vez ele respondia alguém né, todos os meus alunos entraram, aí eles tiravam um “print” no celular ou mandavam para mim por e-mail, só para ver se eles tinham feito alguma coisa né, também eles me colocavam quando eles “twitavam” e eu via quem estava participando ou não, foi legal mas nem todos participaram, Twitter eu tentei, eu não sou muito apta mas eu tento.”

Os dois relatos demonstraram ter sido uma experiência positiva. O P7 também aproveitou o conteúdo do livro para promover uma atividade

diferenciada, embora nem todos tenham participado. Neste sentido, Prensky (2001) sugere menos reclamação e mais ação, que a longo prazo os resultados de sucesso virão.

O professor P29 acima também disse utilizar o *Snapchat*³⁵ com os alunos:

P29: “[...] uso o Snap também Snapchat para todas as coisas que eu falo, aí eles tem que mandar recadinho das coisas que eu poste na aula, eu fiz alguma coisa e posta e no dia seguinte eles têm que dizer para mim qual foi a atividade que eu fiz, por exemplo, estava trabalhando com eles a rotina diária, e aí fiz um “snap” lavando louça e falando em inglês “I dont like to wash the dishes. Do you like to do the dishes? But I need to wash” aí no dia seguinte a turma do oitavo quem tinha o “snap” e me adicionou né, tinha que dizer qual foi a atividade da minha rotina que eles não imaginavam eu fazendo e que eu tinha postado. Aí eu tenho o grupo do WhatsApp, e aí o grupo do whatsapp é muito interessante, porque cada vez que a gente tem regras e tudo mais e mesmo assim é difícil né, lá no grupo fiz experimento para com eles né de só mandar os recados de tarefa e tudo mais, mas eles brigam olha para equilibrar esse grupo é difícil.”

Embora esse professor não tenha recebido nenhuma formação sobre o uso de TDIC em sua graduação, relatou ter realizado várias formações continuadas a respeito, tanto específicas para o inglês ou não. Esse professor em sua fala demonstrou estar sempre buscando coisas novas com os alunos, e relatou também utilizar o aplicativo *WhatsApp*, contudo disse ser um tanto difícil a intermediação nos grupos. Teve outros professores que também experimentaram o aplicativo:

P2: “Na escola pública não [...] Na escola particular eu dou aula na escola de idiomas eu utilizo WhatsApp, como pra ter contato com eles, tanto para lembrar as tarefas, para enviar para eles alguma coisa: um vídeo, uma música, um artigo interessante sobre a língua inglesa que eu vi e eu mando para eles [...] com os alunos aqui eu confesso que eu tenho um pouco de medo de utilizar, por que já teve casos de problemas graves com grupos WhatsApp, por exemplo, da turma, mesmo tendo professor no grupo, teve problemas bem complicados mesmo, de cunho sexual, então eu fico bastante receosa de, por exemplo, fazer um grupo no Whats com as minhas turmas para qualquer fim pedagógico, porque infelizmente a maioria não tem maturidade, também a escola não dá muito apoio, enfim assim, eu tenho vontade mas eu tenho muito medo, é isso que acontece eu até estou estudando sobre os dispositivos móveis em sala, redes sociais eu tenho medo de utilizar, eu prefiro usar recursos pedagógicos, como dicionário ou algumas ferramentas da internet.”

³⁵ O *Snapchat* é um tipo de rede social que permite conversar, brincar, aprender, tirar fotos, fazer vídeos rápido e enviar para seus amigos, sem que tenha que digitar uma mensagem inteira.

P9: “[...] “vamos trabalhar no whatsapp, vamos mandar mensagem pro outro” aí eu já fiz um trabalho assim, que nem nos oitavo e nono ano, você já pode fazer diálogo né, aí uma vez eu trabalhei assim, daí você cria o grupo né, aí eles fazerem entre eles, perguntas e respostas e aí eles vão respondendo [...] mas só no whats também, porque fica uma coisa mais restrita e eu tenho controle, por que é um grupo que a gente cria, então você é professor, só que isso aí também [...] a gente tem que ter muito cuidado, porque aluno é muito “avião”.”

Estes professores também citaram ter certo cuidado para trabalhar com grupos de *Whatsapp*, pois muitas vezes os alunos dispersam das atividades propostas, tanto que no seu relato o professor P2 disse sentir insegurança de trabalhar, porque às vezes não tem o apoio da escola, caso algo dê errado com o uso desses recursos.

Entre as práticas, também foram mencionados alguns sites de jogos on-line de música ou de exercícios de gramática e o *Youtube* para ver vídeos:

P10: “[...] o British Council, tem bastante coisa, estava até olhando hoje, aí tem uma infinidade de atividades que dá para fazer [...] eu tenho um site Lyrics, tenho anotado no meu celular que eu trabalho com listening, aí tem séries no YouTube fantásticas para inglês para iniciantes [...]”

P15: “Facebook não, a gente usou mesmo sites que tem jogos, informações sobre conteúdo gramatical, lista de exercícios, on-line mesmo onde a pessoa faz, responde já logo vem o resultado, essas coisas assim para a prática.”

P30: “Já usei algumas vezes aquele quiz né, de “answers and questions” perguntas e respostas, então a gente usa, mas também não tão frequentemente, uma vez por bimestre, é legal que faz com que os alunos pensem em inglês e pense rápido.”

Mesmo com algumas limitações, são inúmeras as formas de utilizar a tecnologias, as redes sociais, os aplicativos, entre outros recursos disponíveis na internet, que se bem direcionados podem promover um ambiente interativo e agradável de ensinar, pois os alunos estarão engajados com o conteúdo apresentado através das TDIC que são de sua familiaridade.

A tecnologia, seja ela qual for, ao ser utilizada em sala de aula só terá sua qualidade e relevância instrucional se for de forma que haja um “envolvimento experimental” (LEFFA, 2015, p. 186). Dito isso, o professor para proporcionar esse envolvimento precisa se sentir seguro e ter bem definido o objetivo que pretende alcançar. Sendo assim, verificou-se também se os

professores se sentiam seguros para utilizar as TDIC em suas aulas e quais eram suas dificuldades, anseios, expectativas e frustrações a respeito.

5.3.2 Domínio das TDIC

- *Você se sente seguro para utilizar a tecnologia em suas aulas? Comente sobre suas dificuldades, anseios, expectativas, frustrações.*

O Quadro 12 apresenta os códigos sobre o domínio ou não, bem como os pontos de insegurança sobre as TDIC.

Quadro 12 - Códigos de domínio das TDIC

Códigos	Professores
Infraestrutura e imprevisibilidade tecnológica	P1; P2; P3; P4; P5; P7; P8; P9; P10; P11; P12; P13; P14; P15; P17; P19; P20; P22; P24; P25; P27; P28; P29
Falta de conhecimento ou formação	P6; P16; P18; P21; P23; P26; P30
Falta de tempo	P4; P9; P23

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

No total foram 23 professores que disseram se sentir seguros ao utilizar as TDIC, entretanto, o que lhes faz se sentirem inseguros é a infraestrutura tecnológica e a imprevisibilidade, sendo esse o código de maior índice dessa categoria, logo, afirmam ter que ter sempre o plano “B”:

P2: “[...] ansiedade que eu sinto é quando eu vou dar preparar uma aula que vou usar o recurso tecnológico, eu já tenho sempre que pensar no plano B, porque pode ser que eu teste antes, mas chega lá por algum motivo que às vezes eu não sei, e não dá certo, por exemplo, o multimídia não funciona ou o computador não liga, não sei, às vezes acontecem, então sempre preciso ter um plano B, confiar só na tecnologia não dá [...].”

P25: “Então eu me sinto segura, porque eu acho que hoje em dia eu acho que a pessoa que não mexe com a tecnologia, ela não tá conectando no mundo, ela não funciona, principalmente na área de educação, o que eu não me sinto segura é com o que nós temos em sala de aula hoje, se você não tiver um plano B para entrar na sala, porque os nossos recursos não estão funcionando corretamente você não faz nada [...].”

Dessa forma, os professores têm receio quanto ao funcionamento do equipamento e afirmaram que têm que estar sempre preparados para imprevistos, caso algo não aconteça como o esperado.

P27: Antigamente tinha mais insegurança ao usar, mas hoje em dia, se tiver tudo funcionando, não me sinto insegura, acho que eu domino bem o uso, mas eu me sinto insegura de chegar lá e não funcionar, [...] já aconteceu de eu contar e, chegar lá, não funcionar e eu não tenho nada preparado [...] então foi um pouco de falta de didática minha mesmo, de ter outra coisa preparada. Hoje em dia não, hoje em dia, se eu vou preparada para aula com a TV pendrive numa sala que eu sei que a TV tá funcionando, mas eu já levo uma outra aula, porque pode chegar lá e acontecer da TV não funcionar mais.

O professor P27 reconhece sua falta de planejamento e afirma que com a experiência percebeu que ao utilizar as TDIC deve ir mais preparado para a sala de aula. Aos 7 professores que responderam não estarem seguros, foi identificada a falta de conhecimento ou formação para o uso pedagógico das TDIC.

P5: “[...] Assim, eu acho que eu me sinto ainda insegura em algumas coisas trabalhar a tecnologia, por falta de conhecimento mesmo, sabe, de não saber buscar coisas novas né, por não ter esse conhecimento, não ter de repente uma formação nessa área.”

P18: “É, eu tenho uma dificuldade de usar o celular, então gostaria de ter um curso, assim, alguma coisa que pudesse ajudar a gente a trabalhar com essa ferramenta.”

Os professores reconhecem a necessidade de conhecimento ou formação para promover a inserção das TDIC, e que isto poderia promover mais segurança para utilizá-las. Todavia, um estudo realizado por Kessler (2006, p. 27, tradução nossa) com professores que passaram por uma formação apontou que, mesmo sendo capazes e confiantes para utilizar as tecnologias, estes não o fariam por questões “temporais, curriculares e administrativas, bem como uma quantidade insuficiente de recursos”, como observado no relato do P15:

P15: “É bem isso tudo que eu falei né, você não tem equipamentos suficientes, você não tem esse atendimento de funcionários[...], perdemos duas horas atividades né, porque o governador tirou, então são duas a menos na escola no qual eu poderia estar programando alguma coisa junto com algum funcionário em termos de fazer uma aula diferente e eu já não tenho [...] então a gente fica até pensando 10 vezes antes de ir ali e fazer alguma coisa, é isso é frustrante, porque às vezes você pensa "vou fazer alguma coisa diferente," mas aí você

depende de terceiros, não é só de você, por mais que você planejou sua aula e fazer tudo aquilo, se você não levar o seu multimídia, se você não levar o seu notebook, se você não fizer tudo [...] então você tem que fazer isso tudo onde? Na sua casa, porque aqui na hora atividade é pouco.”

Esses fatores relacionados às frustrações, dificuldades e anseios retornam em forma de expectativas ao futuro do ensino de LI mediado pelas TDIC:

P16: “Expectativa é de aprender cada vez mais e utilizar mais né, isso é fato, utilizar mais é a expectativa, é isso que eu espero de futuramente nas minhas aulas poder utilizar muito mais a tecnologia.”

P20: “Olha, dificuldade não, não encontro dificuldade na utilização das tecnologias, o que eu esperaria é que as escolas tivessem mais aparelhos para serem utilizados pelos professores.”

P9: “É o que eu te falei né, você tem expectativa [...] de sair do convencional [...], mas para você sair do convencional você também tem que ter porte para isso, você tem que ter o material na mão, você tem que ter tempo pra isso, e aula de inglês de 50 minutos, numa aula quando você começa, vamos abrir, até entrar na internet, “pá pum,” já foi a aula né, é muito pouco a aula.”

Diante disso, ainda existem muitas barreiras apresentadas pelos professores a serem superadas para que se sintam totalmente seguros para inserir as TDIC em sua prática pedagógica. Então, melhores condições de trabalho, infraestrutura tecnológica e formação são somente algumas das mudanças necessárias para que a inserção das TDIC seja plenamente concretizada. Se analisar este contexto dentro dos estágios de normalização³⁶ de CALL sugeridos por Bax (2003), os professores ainda se encontram no Estágio 5, onde mais pessoas utilizam as tecnologias, mas ainda tem medo alternado com expectativa exagerada. Após conhecer as dificuldades, frustrações, anseios e expectativas dos professores, verificou-se como eles percebem o auxílio das TDIC no desenvolvimento das quatro habilidades de LI.

³⁶ 1. Usuários iniciantes. Alguns professores e escolas adotam a tecnologia por curiosidade. 2. Ignorância/ceticismo. No entanto, a maioria das pessoas é cética ou ignorante de sua existência. 3. Tente uma vez. As pessoas experimentam, mas rejeitam por causa dos problemas iniciais. Eles não podem ver seu valor - não parece acrescentar algo de "vantagem relativa" (Rogers, 1995). 4. Tente novamente. Alguém diz a eles que realmente funciona. Eles tentam novamente. Eles veem que de fato tem vantagem relativa. 5. Medo/pavor. Mais pessoas começam a usá-lo, mas ainda há (a) medo, alternando com (b) expectativas exageradas. 6. Normalizando. Aos poucos, é visto como algo normal. 7. Normalização. A tecnologia é tão integrada em nossas vidas que se torna invisível - "normalizada" (BAX, 2003, 24-25, tradução nossa).

5.3.3 As habilidades de LI e as TDIC

- *Em sua opinião, como os recursos tecnológicos podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades da Língua Inglesa?*

Esta seção tratará de como as TDIC podem colaborar com o desenvolvimento das quatro habilidades da LI a partir das experiências dos professores (Quadro 13).

Quadro 13 - Códigos de habilidade de LI e as TDIC

Códigos	Professores P(nº)
Abrange as 4 habilidades	P2; P4; P5; P6; P7; P8; P9; P10; P12; P14; P16; P17; P18; P19; P21; P22; P23; P27
Desenvolve principalmente a oralidade e a audição	P3; P11; P15; P20; P24; P25; P27; P28; P29; P30
Pode ser desenvolvida sem as TDIC	P1; P13; P30
Contextos autênticos	P8; P9; P19; P21, P23; P27
Diversas fontes de pesquisa	P16; P21; P27
Agilidade de busca	P23
Aprendizagem autônoma	P4; P12;
Interesse e motivação	P16; P17; P21; P26

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

O desenvolvimento das quatro habilidades das TDIC no ensino de LI é um grande desafio na escola pública, visto que a disciplina conta com uma carga horária reduzida, tanto que os PCN³⁷ sugerem a ênfase no desenvolvimento da leitura nas escolas (SCHMITZ, 2009), pois a carga horária não permite o desenvolvimento de todas.

Sem descartar o livro didático ou qualquer outra tecnologia que não sejam as digitais, todas tecnologias devem ser exploradas pelos professores a fim de proporcionar uma variedade de contextos de aprendizagem. Dessa forma, o professor deve ir além e ser um “caçador” de possibilidades, e “não precisa ficar preso às regras gramaticais, listas de palavras ou mesmo a determinada habilidade, como a ênfase na leitura” (LEFFA, 2009, p. 121). Sob essa

³⁷ Parâmetros Curriculares Nacionais.

perspectiva, 17 professores concordam que as TDIC podem abranger todas as habilidades da LI, a exemplo do professor P2:

P2: “Diferente do livro ou do caderno do quadro-negro, eu percebo que as tecnologias elas conseguem abranger todas as habilidades, porque eu posso levar uma imagem que o aluno pode praticar o speaking, eu posso levar um texto curto, às vezes, por exemplo, um trecho de um post de twitter, ele pode praticar o reading, posso pedir para ele escrever usando alguma tecnologia, por exemplo, postando alguma coisa, escrevendo no celular dele, o listening né... vídeos,, músicas e áudios eu posso usar, então acho que as tecnologias conseguem abranger todas as habilidades, diferente só do livro ou do quadro negro. Lógico, eu acredito que tem pontos negativos também né, nenhum recurso, seja tecnológico ou não, ele é perfeito [...] eu acho que depende da forma que [...] eu preparo as minhas aulas para usar, sempre vem eu vejo a tecnologia como uma ferramenta e não como objetivo " vou levar a tecnologia só para fazer a aula ser mais interessante" não, eu acho que ela pode ajudar a tornar a aula mais interessante, mas ela em si não vai fazer isso.”

Esse relato representa bem as possibilidades através das TDIC e faz assertivas bem pertinentes, no caso ao afirmar que “nenhum recurso, seja tecnológico ou não ele é perfeito”, e “depende da forma que [...] eu preparo as minhas aulas”, ou seja, a qualidade e a efetividade de qualquer TDIC dependerão do modo como o professor idealizou pedagogicamente, pensando nas limitações e nos benefícios que proporcionará na aula. Houve 10 professores que disseram que as TDIC auxiliam principalmente na oralidade e na escuta, ou que, até mesmo, que também poderiam ser desenvolvidas sem o uso das TDIC.

P30: “Listening, speaking, writing e reading [...] em todas as aulas é aplicado essas quatro operações, [...] qualquer palavra que você está falando com eles desde a entrada good morning né, está trabalhando o listening [...] Não vejo assim, só quando você trabalha mesmo assim, alguns filmes podem ser direcionados a isso, mais dificilmente as tecnologias traz algo assim específico né [...].”

P15: “Eu acho que ajuda mais na parte do listening, e talvez se você parar o vídeo do speaking né, que você traz um diálogo, uma música ou até mesmo uma produção de alguma coisa aí faz o speaking o listening, porque o writing e reading a gente já faz no dia-a-dia em sala de aula, nem precisa de tecnologia, não é verdade? É mais essas outras duas habilidades que é o speaking e o listening que eu acho que a tecnologia pudesse ajudar mais, mas é complicado.”

O professor P30 acredita que, mesmo sem as tecnologias, as quatro habilidades podem ser trabalhadas em sala de aula, já o professor P15 afirmou que a escrita e a leitura já são trabalhadas em sala e que não é preciso tecnologia

para desenvolver essas habilidades. De fato, ambos estão corretos, entretanto, entra no mérito da limitação de como uma habilidade pode ser explorada e de trazer o novo para a sala de aula. No caso, de poder explorar os contextos autênticos, aprender lendo uma notícia na internet, assistindo um filme ou ouvindo uma música em inglês, por exemplo.

A realidade no contexto escolar brasileiro é que nem todos os professores dominam a LI (LEFFA, 2009), e eles se sentem inseguros de usar a LI em sala de aula. Nota-se a falta de formação que lhes proporcione maior domínio do idioma. Dessa forma, enquanto os professores não têm essa formação, eles veem nas TDIC uma forma de expor os alunos LI:

P8: “Com certeza ele teriam uma interação melhor, interação real com a língua, que eles poderiam ouvir de um nativo, que é diferente de ouvir de um professor, que às vezes você tá fazendo uma leitura de texto, você faz muito rápido e a gente não fala perfeitamente a língua inglesa, porque não somos nativos, e também não sou fluente 100% nas quatro habilidades, então tem as minhas limitações também [...]”

P19: “O aluno vai ter um contato direto com a língua nativa né, ele pode ter contato ouvindo nativo lendo materiais produzidos por nativos e não adaptados didaticamente, ele pode ver questões culturais em vídeos e imagens e textos, então eu acredito que tem uma um benefício muito grande o uso da tecnologia em sala de aula para língua inglesa.”

Outro benefício é a facilidade de acesso a diversos materiais através da internet, o que auxilia muito no trabalho do professor, que não precisa mais ir a uma biblioteca ou se limitar aos materiais adaptados didaticamente para ensino da LI, como confirma esse professor:

P23: “Nossa, quando a gente trabalhava, eu lembro no começo de carreira né – porque eu já tô me aposentando - eu lembro que eu tinha muita dificuldade de achar material autêntico, e hoje com as tecnologias elas estão ali ao alcance ao toque de dedo né só teclar, então posso trabalhar listening com muita facilidade, reading, o comprehension também você traz material visualmente é do jeito que ele é né, tanto texto jornalístico, tanto texto dramático, todos eles com muita facilidade, então seu trabalho fica muito mais fácil, muito mais rápido.”

As TDIC proporcionam essa agilidade na busca e uma infinidade de insumos autênticos, até mesmo as variedades linguísticas e culturais.

P27: “Acho que pode auxiliar muito né [...] você pode treinar listening, você pode treinar a escrita e conferir na hora se você acertou ou se

“você não acertou, o aluno pode [...] pesquisar em vários sites, em vários lugares, blogs né, ver a opinião de outras pessoas e interagir com outras pessoas de outros de outros países né, pode treinar até a conversação, treinar a audição pode ouvir outras pessoas falando, é que nem eu falo para eles o inglês é igual português, se fala português aqui no Paraná é diferente de quem fala na Bahia né, então eles podem treinar isso também [...].”

As TDIC vêm para acrescentar possibilidades e expansão do conhecimento, por exemplo, ao direcionar os alunos na aprendizagem autônoma de um idioma:

P4: “O auxílio é inquestionável né, então eu acho que assim listening e a pronúncia assim são inquestionáveis [...] acesso à cultura dessa língua estrangeira também ajuda bastante, [...] porque não adianta você ficar só trabalhando vocabulário para eles, então eu acho que auxilia de uma forma completa né [...] mostrar que eles podem sim aprender inglês na escola, mostrar para eles que eles podem aprender sozinhos pela internet eu estimo bastante isso com eles, se eu não consigo usar na sala no meu dia a dia eu sempre tô assim: passo os canais do youtube para eles, pergunto quem usou, dou exemplos, aí eu trago “olha vi isso lá no canal”, para estimulá-los [...] aí pego seriado que eles gostam, [...] muitos acabam vendo filmes, seriados dublado, então tô estimulando ouvir na língua original né, e ler, colocar legendado, muitos já mudaram isso, então assim se eu não consigo usar diretamente na sala eu procuro estimulá-los pra usar fora, tem ajudado [...].”

O professor P4 traz esse trabalho da autonomia pelas TDIC estimulando o aprendizado da língua fora da sala de aula. Essa é uma estratégia muito válida, tendo em vista todos os importunos, como carga horária reduzida, infraestrutura tecnológica precária, sala de aula superlotada, alunos desmotivados e desinteressados em aprender a LI.

De acordo com Paiva (2009, p. 35), “o professor não é responsável pela aprendizagem do aluno, mas pode ajudá-lo a ser mais autônomo”. Em seu estudo, essa autora verificou que os alunos bem-sucedidos na aprendizagem de língua aprenderam fora da sala de aula e muitos, estimulados pelos seus professores.

Dito isso, as TDIC permitem mediar essa aprendizagem. A autora acrescenta que dificilmente se aprende uma língua estando somente na sala de aula. Dessa forma, sem a presença do professor, os alunos podem aprender a língua através de videoaulas, comunidades de aprendizes de línguas, aplicativos, etc.

O incentivo e a motivação proporcionados pelo professor são importantes, e que o professor tem que mostrar o sentido em aprender a língua e através de diversas formas encorajá-los a explorar a aprendizagem não só em sala de aula, mas fora também. Uma forma de estimulá-los é envolvendo-os com as aulas, proporcionando a oportunidade de colaborarem com o tema da aula, deixá-los escolherem a música ou ajudar na preparação das atividades (PAIVA, 2009). Assim, problemas como desinteresse e falta de motivação relatados por alguns professores, poderão ser minimizados:

P17: “Quando o aluno quer, dá para desenvolver de forma plena, só que os alunos eles, por exemplo, é eu tô fazendo esse trabalho com eles sobre o filme, eles queriam assistir o filme dublado, eu falei: “gente eu sou professora de inglês vocês sabem ler então a gente vai assistir um filme legendado” mas assim a reclamação é muito grande, então você vê que existe uma resistência muito grande deles, música, às vezes você traz uma música pra eles, e eles não acham que é de acordo com que eles gostam, não é o ritmo que eles gostam, cantor que eles gostam, então assim às vezes existe essas resistências assim porque na escola pública o que rege mais é o funk, o funk brasileiro né, só em português, tá bem, bem complicado.”

Embora as TDIC não sejam a solução para todos os problemas mencionados sobre o ensino de LI, estas podem contribuir para um ensino mais dinâmico, acolhedor, colaborativo e autônomo.

5.4 Considerações Finais

Em uma pesquisa realizada pelo movimento Todos pela Educação³⁸, em 2017, revelam-se algumas barreiras enfrentadas pelos professores da rede pública em todo o Brasil. Os dados mostram que, assim como o relato dos professores apresentados aqui, além da formação, a infraestrutura é dos aspectos limitadores para o uso das TDIC na sala de aula. Outro estudo recentemente realizado em Foz do Iguaçu sobre as formações continuadas em TDIC também apontou que os fatores que mais influenciaram as avaliações dos professores com relação à formação estavam “ligados à infraestrutura

³⁸ Em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Instituto Natura, Itaú BBA, Fundação Telefônica Vivo e Samsung. O estudo “O que pensam os professores brasileiros sobre a tecnologia digital em sala de aula?” é uma das maiores amostras já coletadas na área e traça um retrato abrangente para entender a realidade dos docentes. Para saber mais acesse: <https://www.todospelaeducacao.org.br/tecnologia/>

tecnológica das escolas e ao hiato entre a teoria e a prática docente” (SILVA, 2018, p. 99).

Esses estudos mostram que, mesmo com projetos educacionais e políticas públicas de incentivo e de ampliação das TDIC, as barreiras de infraestrutura tecnológica ainda são existentes, sendo ainda um grande desafio superá-las. Sendo assim, serão apresentadas as conclusões de cada categoria temática analisada e suas respectivas subcategorias.

- Sobre a FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E O USO DAS TDIC:

Formação inicial - Essa categoria apontou que 16 professores tiveram algum tipo de conhecimento sobre as TDIC em sua formação inicial, sendo que 10 professores indicaram o conhecimento prático e 6 o conhecimento teórico. As práticas citadas foram o uso esporádico do laboratório de Informática, apresentações e preparações de aulas no PowerPoint, o uso do computador/*notebook* para realizar atividades *on-line* ou jogos e algumas sessões de filmes e músicas. Houve professores que classificaram o conhecimento sobre o uso das TDIC durante a graduação como teórico, superficial ou básico, apresentando traços conservadores, que por vezes causam um distanciamento entre a teoria e a prática. Com relação aos que não tiveram nenhum conhecimento sobre TDIC ou não souberam responder, percebe-se que fatores que influenciaram neste resultado foram relacionados ao período de formação, à idade do entrevistado e à percepção quanto à forma de como foram apresentadas as TDIC durante a graduação (no caso superficialmente). Esse último fator precisaria ser mais aprofundado para obter uma resposta mais assertiva. Conclui-se que a inserção das TDIC na formação inicial aconteceu, mesmo que de forma incipiente, não sendo exploradas muitas de suas possibilidades. Ainda há a necessidade de um aprofundamento com relação à teoria e à prática, de modo que se aproximem para que as TDIC não sejam subutilizadas quando os professores chegam às salas de aula.

Formação continuada – Dessa categoria constatou-se que 25 professores possuem algum tipo de formação ou conhecimento sobre as TDIC. Além da formação oferecida pelo Estado, verificou-se que havia formações advindas de outros meios, por exemplo, instituições privadas em que trabalhavam, pós-

graduações custeadas por eles, além da formação informal, no caso através de colegas, amigos e alunos ou de autoestudo. Dos 5 professores que indicaram não terem recebido formação sobre o uso de TDIC pelo Estado, 2 deles receberam formação advinda de outras instituições. Quanto à especificidade da língua, relataram que a maior parte das formações ofertadas aos professores são de modo geral e, que especialmente o GTR e o PDE proporcionaram essa especificidade. As formações em TDIC ofertadas pelo Estado foram via o programa Agrinho, o Projeto Conectados, ProInfo, Projeto TV Multimídia e formação para o uso da lousa digital e dos *tablets*.

Opinião sobre conhecimento/formação no uso de tecnologias no ensino de

LI – Nessa categoria, verificou-se que todos os professores consideram muito importante qualquer conhecimento sobre o uso das TDIC. Em seus discursos, afirmaram que ter conhecimento sobre o uso das TDIC auxilia tanto no acesso a uma variedade de recursos, quanto agiliza o processo de busca, aproxima a realidade e interesse dos alunos, faz com que sempre estejam se atualizando e através delas podem-se abranger todas as habilidades da LI.

Sugestões de formação continuada sobre o uso de tecnologias no ensino

de LI – As sugestões propostas pelos professores são formações que ofereçam troca de experiências e ideias para trabalhar em sala de aula, recomendações de fontes de pesquisa, como sites que sugiram atividades e ideias inovadoras, a disponibilização de materiais para utilizar concomitantemente com as TDIC, além de vídeos tutoriais mostrando como integrá-las na sala de aula e que, principalmente, tragam ideias que sejam aplicáveis à realidade da escola, ou seja, com o que ela tem disponível para utilizar. Acrescentam também trabalhar a especificidade da disciplina de LI, mostrando como aliá-la com as TDIC e, por último, como motivar os alunos com as TDIC.

- Sobre a INFRAESTRUTURA TECNOLÓGICA DAS ESCOLAS DE FOZ DO IGUAÇU:

Infraestrutura tecnológica: entre o que se tem disponível e o que se pode

utilizar – De modo geral, a estrutura das escolas foi descrita como muito precária. De acordo com os professores, grande parte dos equipamentos– isso quando chegam - são um tanto obsoletos, não passam por manutenção, já

chegam com problemas e são insuficientes para atender a toda a escola. Os laboratórios de Informática estão com a maioria dos computadores defasados, ou contam com um número reduzido de computadores funcionando. Muitos estão até mesmo desativados e, na maioria das vezes, não contam com alguém para fazer manutenção. Com relação à internet – quando tem - a maioria é paga pelos próprios funcionários da escola, pois a que o governo disponibiliza em grande parte é de baixa qualidade. Dessa forma, o acesso acaba se limitando aos professores e à equipe pedagógica. Os equipamentos que estão disponíveis para os professores com maior acessibilidade são as TVs *pendrive*, todavia apresentam limitações como a má qualidade da imagem e o som, é pequena tendo em vista o tamanho da sala, e se faz necessário converter os arquivos. O multimídia também está presente em muitas escolas, mas geralmente é um equipamento para a escola toda, dependendo de reserva para utilizá-lo. Equipamentos como o *tablet* e a lousa digital, muitos não receberam, principalmente a lousa. Somente uma escola tem disponível. Quanto aos *tablets*, quem recebeu relatou que a maioria veio sem funcionar ou com problemas técnicos. Outros equipamentos mais básicos, como DVD e *micro systems*, algumas escolas têm disponíveis, mas os professores preferem utilizar a TV *pendrive*, pois é de mais fácil acesso e não depende de reserva. Sendo assim, boa parte dos professores leva seus próprios equipamentos. E, por fim, destacaram que muitas vezes não podem aplicar os conhecimentos advindos de suas formações, pois não contam com infraestrutura tecnológica condizente com o que aprenderam nas formações.

- Sobre a PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE INGLÊS:

Práticas pedagógicas mediada pelas TDIC - As TDIC nas aulas de inglês ainda não são muito exploradas. Para ser mais exata, 17 professores afirmaram utilizar “muito pouco” as TDIC em suas aulas. Os motivos expostos são: não saberem como utilizar as TDIC pedagogicamente, pela imaturidade dos alunos, pouco tempo de aula, problemas de infraestrutura ou por preferirem o ensino tradicional. Alguns destes obstáculos também aparecem no discurso dos 6 professores que disseram utilizar “às vezes”. Problemas com a infraestrutura e a imprevisibilidade e a falta de tempo, são fatores que impedem que os

professores utilizem mais vezes as TDIC e há aqueles que buscam alternativas para poder usá-las com mais frequência. Os 7 professores que “sempre” fazem o uso das TDIC eram os que lecionavam em escolas bem equipadas, possuíam seu próprio equipamento ou que buscavam outros meios para poder utilizá-las. As TDIC mais presentes na prática didática dos professores foram: a TV *pendrive*, devido estar em sala de aula, facilitando o acesso; o multimídia, mas para utilizá-lo o professor deve se planejar antecipadamente para poder garantir a reserva, e o *micro system* ou as caixinhas de som, para os *listening*. Vale ressaltar que nessa categoria não foi mencionado o uso dos laboratórios de Informática.

Práticas no laboratório de Informática – Nessa categoria 20 professores relataram não utilizar o laboratório de Informática. Pelos depoimentos, percebe-se a preferência em utilizar as TDIC que estão mais ao alcance dos professores e que não demandem tanto trabalho para instalar. Ao levar para o laboratório, muitas vezes, se deparam com computadores sem funcionar, então, exige-se tempo para ir antes e testar os equipamentos. A qualidade da internet também é insuficiente para atender a todos os alunos conectados. Diante tantas barreiras, o uso do laboratório de Informática acaba ficando inviável aos olhos dos professores, preferindo ficar em sala de aula com o que eles têm disponível – TV *pendrive*, livro didático e quadro negro. Por fim, reconhecem que deveria ser um ambiente mais frequentado e explorado em suas potencialidades e possibilidades de uso.

Celular para fins pedagógicos – Dos 8 professores que mencionaram não utilizarem o celular, justificaram pelo fato de os alunos não terem ou porque os pais não deixam levar para escola; até mesmo pela falta de maturidade dos alunos, que não se concentram na atividade, e por não terem acesso à internet. Já os 22 professores que o utilizam em sala de aula afirmaram ser para algumas pesquisas rápidas; para traduções de palavras; para fazer recomendações de alguns aplicativos, e poucos utilizam para jogos e *quizzes*. Mas esse uso, na maioria das vezes, acontece aleatoriamente para evitar indisciplina. Houve algumas práticas relacionadas ao uso e compartilhamento de vídeos, além do uso do gravador e da câmera como uma forma de utilizar o celular sem necessitar da internet. O uso do celular para fins pedagógicos não acontece de forma efetiva e os professores ainda não exploraram muitas possibilidades, e

com exceção de um professor que apresentou uma prática pedagógica de competição envolvendo todos os alunos, todos os demais relataram práticas simplistas e aleatórias, e não algo planejado integrando toda a turma.

Mídias sociais e aplicativos – 16 professores mencionaram não utilizar redes sociais, blogs, sites, jogos *on-line*, aplicativos ou algum tipo de *software* nas aulas de inglês, seja por falta formação, falta de infraestrutura e internet, ou por não ser permitido o uso de redes sociais na escola. Alguns o fizeram somente de forma teórica ou deram recomendações para os alunos utilizarem fora do ambiente escolar. Quanto aos que já utilizaram alguma vez, mencionaram os seguintes recursos: 1) *Duolingo* - apenas recomendado pelos professores ou utilizados de forma extracurricular; 2) *Google* tradutor - utilizado em quase todas as aulas; 3) *Facebook* - houve poucos relatos com seu uso, pois não são todos alunos que podem ter. Entre os que tiveram essa experiência, informaram que é um tanto trabalhoso utilizá-lo para fins pedagógicos, visto que demanda tempo. Os que conseguiram engajar o conteúdo com a rede social obtiveram bons resultados; 4) *WhatsApp* - todos os professores que utilizaram relataram ter dificuldade de mediação no uso desse aplicativo, sendo que, na maior parte das vezes, foi utilizado para avisos de tarefas, e não informada outra finalidade; 5) *Twitter* - houve duas experiências positivas com relação ao seu uso; 6) *Kahoot* - um professor mencionou ser uma ferramenta pedagógica excelente, que envolve interação e competição; 6) Sites de jogos *on-line* e o 7) *Snapchat* - houve um relato sobre seu uso, no qual a professora utilizou para trabalhar tempos verbais. Os depoimentos que obtiveram sucesso quanto ao uso desses recursos foram dos professores que conseguiram integrar o conteúdo da aula com as TDIC de forma efetiva e significativa.

Domínio das TDIC – Sobre a segurança dos professores para utilizar as TDIC, 23 professores disseram se sentir seguros para utilizá-las. No entanto, existem alguns fatores que influenciam negativamente essa segurança, como a falta de uma infraestrutura tecnológica adequada e a imprevisibilidade de se utilizar esses equipamentos, que ora funcionam ora não. Os professores que disseram não se sentirem seguros para utilizar as TDIC estavam relacionados com a falta de conhecimento ou formação na área. Verificou-se também que, embora muitos professores sejam capazes e se sintam confiantes para utilizar as TDIC, não o fazem por causa do tempo, falta de apoio e porque demanda um esforço imenso

por parte deles. Dessa forma, pensam muito antes de planejar uma aula envolvendo as TDIC.

As habilidades de LI e as TDIC – Nesta categoria 17 professores concordaram que as TDIC podem auxiliar no desenvolvimento das 4 habilidades da LI. Os elementos citados que contribuem nesse desenvolvimento é que as TDIC podem proporcionar contextos autênticos e o contato virtual com a cultura e com a língua, e que através da internet pode-se conseguir uma infinidade de fontes de pesquisas de forma rápida, sendo possível incentivar a aprendizagem autônoma dos alunos, ampliando o conhecimento da LI fora da sala de aula, além de despertar-lhes o interesse. Ainda assim, houve professores que disseram poder desenvolver essas habilidades sem ajuda das TDIC ou que estas auxiliam principalmente na oralidade e na audição, pois a escrita e a leitura já são trabalhadas com o livro didático. Verificou-se que, mesmo podendo desenvolver todas as habilidades sem as TDIC, a aprendizagem da LI ficaria um tanto limitada, sem a oportunidade de promover um contato autêntico com a língua por meio de contextos mais interativos.

De modo geral, através de todas essas categorias, pôde-se obter uma visão panorâmica de como ocorre a inserção das TDIC nas aulas de inglês no município de Foz do Iguaçu. Embora o uso ainda seja muito incipiente, refletindo em algumas práticas isoladas e esporádicas, devido à falta de infraestrutura tecnológica, existem esforços por parte dos professores para inovar sua prática.

Ao contrário do que se imaginava, formação e conhecimento não são suficientes para mudar a práxis com relação às TDIC. Pela análise, constatou-se que a maioria dos professores tiveram algum tipo de formação em TDIC, seja inicial, continuada ou informal, contudo, isso não é o bastante para que a inserção aconteça com mais frequência.

Outros fatores, que não dependem somente dos professores, também influenciaram nessa prática. Além da infraestrutura tecnológica e formação, a falta de tempo e a quantidade de conteúdo para dar conta são aspectos que pesam na hora de escolher que recurso utilizar. Segundo os relatos, devido à redução da hora atividade e sendo somente duas aulas por semana para cumprir o conteúdo programático, não há tempo suficiente para poderem estar sempre inovando suas práticas pedagógicas. Acrescentaram que, na medida do possível, levam algo relacionada às TDIC para a sala de aula.

Outro aspecto que também foi mencionado é a falta de apoio técnico e até mesmo pedagógico para o uso das TDIC. Com relação à falta de apoio técnico, muitos professores afirmaram que ao levar os alunos para o laboratório de Informática, eles vão sozinhos, e que muitas escolas não contam com alguém para a manutenção dos equipamentos ou para auxiliá-los nos laboratórios. Esse auxílio, na visão dos professores, é importante, devido à quantidade de alunos, que podem se desviar da aula entrando em outros sites ou até mesmo no sentido de ajudá-los, caso algum imprevisto técnico aconteça.

Quanto à falta de apoio pedagógico quando vão utilizar uma rede social, celular ou grupos de WhatsApp, julgam necessário estarem sempre muito bem respaldados quanto ao uso didático desses recursos. Muitos pais não permitem que os filhos utilizem esses recursos na escola e, se acontece algum tipo de problema durante esse processo, o professor é o culpado e, muitas vezes, não conta com um apoio da escola. Por isso, para utilizarem as TDIC em suas aulas, precisam ter um direcionamento bem definido. A partir destes dados, pôde-se responder às questões norteadoras desta pesquisa, as quais serão discutidas mais profundamente no capítulo final desta dissertação.

6 CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo analisar a inserção das TDIC nas aulas de inglês, no Ensino Fundamental II das escolas estaduais de Foz do Iguaçu a partir das experiências dos professores. Durante o estudo, constatou-se que diversos fatores, além da formação, influenciam na integração efetiva das TDIC nas aulas de inglês.

Através de um percurso histórico sobre o CALL e as abordagens do ensino de línguas, no segundo Capítulo, verificou-se como iniciou o processo de inserção das TDIC no ensino de línguas, e juntamente com a evolução tecnológica, as abordagens de ensino e aprendizagem de línguas e os papéis do professor e do aluno também foram se ressignificando.

Com o surgimento de novos contextos, exigem-se novas práticas. Para isso, é preciso mudanças ao instruir os professores em suas formações, seja inicial ou continuada. O ensino e a aprendizagem precisam estar pautados em práticas colaborativas, interativas e no incentivo à autonomia, tanto do professor quanto do aluno. Com essa proposta, o Capítulo 3 trouxe os REA com o objetivo de trazer mudanças pragmáticas tanto na formação quanto na prática pedagógica do professor.

No Capítulo 4 foi apresentado o percurso metodológico para a realização do presente estudo. Para tanto, optou-se por fazer a coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas, analisadas de forma qualitativa através da codificação e categorização. A análise e a discussão dos resultados foram expostas no Capítulo 5, e nesta etapa foram definidas 3 categorias temáticas maiores: formação dos professores e o uso das TDIC; infraestrutura tecnológica das escolas de Foz do Iguaçu e prática pedagógica dos professores de inglês. A partir destas categorias emergiram outras subcategorias, as quais atenderam todos os objetivos propostos:

1. Verificar como [e quais TDIC] os professores de inglês estão utilizando em sua prática pedagógica;

Constatou-se que os professores de inglês utilizam as TDIC em suas aulas, entretanto, esse uso não é muito frequente. Suas práticas pedagógicas envolvendo as TDIC são principalmente o uso da TV *pendrive* para reprodução de vídeos e músicas, o multimídia para apresentação do conteúdo, ou filmes e

videoclipes, etc., e *micro system* para o desenvolvimento do *listening*. O uso do laboratório de Informática quase não acontece. Quando utilizado, é basicamente para pesquisas, quizzes e jogos *on-line*. O celular já é algo presente nas salas de aulas, entretanto, na maioria das vezes, seu uso se limita a pesquisas rápidas e traduções através de aplicativos. As mídias sociais e aplicativos utilizados para fins pedagógicos ainda não estão tão presentes nas aulas, exceto por alguns relatos isolados.

2. Investigar se [e como] estão sendo preparados para o uso das TDIC na sala de aula;

A maioria dos professores tem algum tipo de formação ou conhecimento em TDIC, seja ela advinda da formação inicial, continuada, informal ou de autoestudo. Na formação inicial, os professores tiveram conhecimentos teóricos e práticos, e nesse sentido, verificou-se um certo distanciamento entre o que é aprendido em teoria e como se concretiza na prática. Na graduação, basicamente foram práticas esporádicas nos laboratórios de informática, preparação e apresentação de aulas através do multimídia, realizações de atividades *on-line* pelo computador/notebook, e por fim, algumas seções de filmes e música. Na formação continuada, houve várias ofertas do Estado, e em sua grande maioria foi apresentado o uso de TDIC de modo geral. Poucas formações que trabalharam a especificidade da LI. Boa parte dessas formações ocorreram na modalidade EAD e de forma teórica, com exemplos e sugestões de práticas. Além da formação oferecida pelo Estado, alguns professores fizeram pós-graduações envolvendo a área de TDIC, além de formações realizadas pelas instituições privadas em que trabalham e a formação informal através do auxílio dos colegas, amigos e alunos e o auto estudo.

3. Compreender se a formação – ou a falta dela - influencia na prática pedagógica.

A formação é um dos fatores que influenciam o uso das TDIC na prática pedagógica e, pelos depoimentos verificou-se que quando os professores não sabem como utilizar uma tecnologia, tanto no manuseio quanto aplicá-la na prática pedagógica, preferem não fazer o uso em sala de aula. Uma das dificuldades encontradas é a de associar as TDIC com o conteúdo, de forma que não seja apenas uma transposição do mesmo. Já os professores que relataram ter conhecimento e formação, ou até mesmo facilidade para lidar com as TDIC,

passam a utilizá-las mais em suas aulas. Entretanto, afirmaram que, mesmo tendo conhecimento e formação na área, muitas vezes não utilizam pela falta de infraestrutura tecnológica nas escolas. Outros fatores também foram identificados, sendo eles a falta de tempo e a falta de apoio técnico e pedagógico.

Sendo assim, pode-se dizer as TDIC estão presentes nas aulas de inglês em Foz do Iguaçu, e embora esse uso ainda seja incipiente e não explore muitas possibilidades e potencialidades dessas ferramentas, existem esforços por parte dos professores para inovar suas práxis e superar alguns entraves e desafios encontrados durante o processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados obtidos neste estudo vão ao encontro do trabalho de Martins (2015), que, mesmo com público e contextos diferentes, mostra que o pouco uso das TDIC nas aulas, não é ocasionado somente pela falta de conhecimento, mas também a falta de equipamentos e de tempo dos professores. De forma análoga, Sgorla (2016, p. 120) também realizou uma pesquisa no contexto de Foz do Iguaçu, entretanto sua coleta de dados foi através de questionários, e foi constatado que por mais que “o ensino de Língua Inglesa sugira a adoção das TDIC, sua efetivação em sala de aula é contraditória e frágil, salvo iniciativas docentes individuais e pontuais existentes nas escolas participantes”, e esse autor sugere repensar o contexto em que as aulas acontecem, levando em conta a infraestrutura e o tempo disponível.

O presente estudo também verificou pelas sugestões dos professores, a necessidade de promover formações em TDIC que possibilitem trocas de ideias e exemplos de aulas de outros professores que obtiveram resultados positivos. Além disso, também disponibilizar materiais instrutivos, indicar fontes de busca para novas ideias, vídeos tutoriais e, principalmente, que sejam práticas aplicáveis à realidade da escola.

Nesse sentido, uma formação voltada à proposta de REA seria uma forma de atender às sugestões dos professores, possibilitando que produzissem seus próprios materiais e compartilhassem com seus colegas para que estes pudessem adaptar conforme sua necessidade e contexto. Além disso, os repositórios REA, como os indicados no Quadro 2, estão cheios de sugestões de ideias, materiais e sites educativos.

Espera-se que os resultados aqui obtidos, que são de diagnóstico, contribuam para que políticas públicas sejam colocadas em ação de forma

efetiva e que forneçam melhores condições de trabalho, de infraestrutura tecnológica para as escolas e formações que alcance as verdadeiras necessidades dos professores. Por fim, que contribua de forma direta com a prática dos professores, para que possam refletir sobre suas decisões e ações ao inserir as TDIC nas aulas de inglês de forma efetiva. E que, indiretamente, contribua na aprendizagem do aluno para que, por meio dessas novas práticas, possam aprender em contextos autênticos e interativos e que, assim, se promova maior interesse em aprender a LI.

Uma proposta de trabalho futuro é a produção de sugestões de práticas com TDIC alinhadas às competências da BNCC, com o intuito de incentivar e divulgar o compartilhamento de materiais dentro da proposta REA. Uma das limitações deste estudo, foi não poder verificar como acontece a inserção das TDIC na prática. Dessa forma, sugere-se também para pesquisas futuras, incluir observações dessas práticas em sala de aula, além de realizar entrevistas com os alunos a respeito dessas aulas.

REFERÊNCIAS

- AMIEL, T. Educação aberta: configurando ambientes, práticas e recursos educacionais. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. de L. (Org.). **Recursos Educacionais Abertos**: práticas colaborativas e políticas públicas. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. Disponível em: <<http://www.aberta.org.br/livrorea/livro/home.html>>. Acesso em: 15 jan. 2018.
- ATLAS.ti Qualitative data analysis, versão 7. Atlas.ti, 2018.
- BAX, S. CALL- past, present and future. **System**, v. 31, Pergamon Press, p. 13-28, 2003.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BELLONI, M. L. **Educação a Distância**. 3. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).
- BEHRENS, M. A. O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. **Educação**, Porto Alegre/RS, v. 30, n. 3, p. 439-455, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2742/2089>>. Acesso em: 28 abr. 2018.
- BRASIL, República Federativa do Brasil. Lei Nº 13.005/2014: aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 25 jun. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 28 mar. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** 3ª versão. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base/>>. Acesso em: 04 abr. 2018.
- BEVILÁQUA, A. F., LEFFA, V. J. A. F., COSTA, A. R. e FIALHO, V. R. Ensino de línguas online: um sistema de autoria aberto para a produção e adaptação de recursos educacionais abertos. **Revista Calidoscópico**, São Leopoldo/RS, v. 15, n. 1, p. 190-200, jan/ abr, 2017. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2017.151.15/6004>>. Acesso em: 04 abr. 2018.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.
- COSTA, A. R.; FIALHO, V. R.; BEVILÁQUA, A. F. e LEFFA, V. J. Contribuindo com o estado da arte sobre recursos educacionais abertos para o ensino e a aprendizagem de línguas no Brasil. **Revista Veredas** (online), Juiz de Fora/MG, v. 20 n. 1, p. 1-20, 2016. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2016/08/Contribuindo-com-o-estado-da-arte_artigo-1.pdf>. Acesso em: 29 mar. 2018.
- COSTA, A. R.; LEFFA, V. J. Produção Colaborativa de REA para o ensino de línguas: da interação à coautoria. **EaD em Foco: Revista Científica em Educação a Distância**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 37–49, 2017. Disponível em:

<<http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/viewFile/616/242>>. Acesso em: 04 abr. 2018.

DAVIES, G.; OTTO, S. E. K e RÜSCHOFF, B. Historical perspectives on CALL. In: THOMAS, M, REINDERS, H. e WARSCHAUER, M. (Org.). **Contemporary computer-assisted language learning**. 1ª ed. USA: Bloomsbury Publishing Plc, p. 19-38, 2013.

DAVIES, G. Section 3 - CALL typology, phases of CALL, CALL software evaluation. In: DAVIES, G.; WALKER R.; RENDALL H.; HEWER S. Introduction to Computer Assisted Language Learning (CALL). Module 1.4 in DAVIES G. (ed.) **Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT)**. Slough, Thames Valley University [Online]. 2012. Disponível em: <http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-4.htm> Acesso em: 13 fev. 2018.

DELCLOQUE, P. **History of CALL**. 2000. Este documento começou como uma exposição de cartazes que foi produzido para as conferências de CALICO e EROCALL 2000, para marcar o início do novo milênio. Foi então configurado como um site (agora fechado) e agora está disponível em formato PDF. Disponível em: <http://www.ict4lt.org/en/History_of_CALL.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2018.

EDUCAÇÃO ABERTA. **Recursos Educacionais Abertos (REA)**: Um caderno para professores. Campinas, 2013. Disponível em: <<http://educacaoaberta.org/cadernorea>>. Acesso em: 23 jan. 2018.

FRANCO, C. P. A tecnologia no ensino de línguas: do século XVI ao XXI. **Revista Letra Magna**, v. 6, n. 12, p. 1-14, 2010. Disponível em: <http://www.letramagna.com/artigo18_XII.pdf>. Acesso em: 31 mar. 2018.

GARRETT, N. Computer-assisted language learning trends and issues revisited: integrating innovation. **The Modern Language Journal**, v.93, p.719-740, 2009. Disponível em: <https://courses.cs.washington.edu/courses/cse590h/10au/papers/garrett_2009_language_learning.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENEZ, T. Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 113-123.

GONSALES, P. Aberturas e rupturas na formação de professores. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. de L. (Org.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. 246 p. Disponível em: <<http://www.aberta.org.br/livrorea/livro/home.html>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

HEALEY, D. Language learning and technology: past, present and future. In: FARR, F. e MURRAY, L (Org.). **The Routledge Handbook of language learning and technology**. New York: Routledge, cap. 1, p. 9-23. 2016.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha – Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar, 2017**. Rio de Janeiro: MEC, 2018. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf> Acesso em: 29 mar. 2018.

JACKIW, E. **A TV multimídia nas escolas estaduais do Paraná: os desafios pedagógicos na prática docente.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011. 129 f.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 161-168.

KENSKI, V. M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In: VEIGA, I. P. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações.** Campinas: Papirus, 1996.

KESSLER, G. Assessing CALL teacher training: what are we doing and what could we do better? In: HUBBARD, P.; LEVY, M. (Org.). **Teacher Education in CALL.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2006. p. 23-42

LEFFA, V. J. Por um ensino de idiomas mais incluído no contexto social atual. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 113-123.

LEFFA, V. J. Producing open educational resources through massive collaboration. In: **International Conference on Information Communication Technologies in Education**, 2015, Cós (Grécia). ICICTE 2015 Proceedings. Southampton, Inglaterra: Southampton Solent University, 2015. p. 182-191.

LEFFA, V. J. **Uma outra aprendizagem é possível: colaboração em massa, recursos educacionais abertos e ensino de línguas.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas/SP, v. 55, n. 2, p. 353-377, mai/ago, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v55n2/0103-1813-tla-55-02-00353.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2018

LIMA, S. M. M; RODRIGUES, B. G. Recursos educacionais abertos: reflexões sobre as possibilidades atuais no ensino de língua inglesa mediante a inflexibilidade da lei 9.610 do direito autoral. **Caderno de Educação Tecnologia e Sociedade**, Inhumas, v. 7, p. 396-403, 2014. Disponível em: <<http://cadernosets.inhumas.ifg.edu.br/index.php/cadernosets/article/view/220>>. Acesso em: 07 mar. 2018.

LEVY, M. **Computer-Assisted Language Learning: context and conceptualization.** Oxford, Clarendon Press, 1997.

LEVY, M.; HUBBARD, P. Why call CALL "CALL"? Computer Assisted Language Learning. **Taylor & Francis Goup LTDA**, v.18, n. 3, p. 143-149, jul. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/09588220500208884>>. Acesso: 17 fev. 2018.

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

MASCIA, M. A. A. Discursos fundadores das metodologias e abordagens de ensino de língua estrangeira. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Org.) **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

MALLMANN, E. M.; JACQUES J. S.; SONEGO, A. H. S.; TEIXEIRA, T. G.; TOEBE, I. C. D.; DOMINGUES, F. R. Potencial dos Recursos Educacionais Abertos para Integração das Tecnologias e Convergência entre as Modalidades na UFSM. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 7, n. 2, p. 263-284, 2013. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/742/274>>. Acesso em 18 jan. 2018.

MARTINS, C. B. M. J e MOREIRA, H. O campo CALL (Computer Assisted Language Learning): definições, escopo e abrangência. **Calidoscópico**. v. 10, n. 3, p. 247-255, 2012. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/CALICO> e [EROCALL](http://revistas.unisinos.br/index.php/EROCALL) 2000 /calidoscopio/article/download/3254/1280>. Acesso em 10 mar. 2018.

MARTINS, C. B. M. J. **A integração da tecnologia nos cursos de licenciatura em letras do estado do Paraná a partir da perspectiva dos professores: um estudo de métodos mistos**. 2015. Tese (Doutorado em Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, 2015. 404 f.

MARZARI, G. Q. "**Quem me ensinou o inglês que eu ensino?**": a influência das tecnologias digitais na constituição da identidade do professor de línguas do século XXI. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas. Rio Grande do Sul, 2014. 228f.

MARINHO, S. P. P. **As Tecnologias digitais no currículo da formação inicial de professores da educação básica**. O que pensa os alunos de licenciaturas. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

MANOLE, D. **Recursos educacionais abertos e direitos autorais em ambientes virtuais de aprendizagem: conflitos e perspectivas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. 154 f.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MERCADO, L. P. L. (Org). **Novas tecnologias na educação: reflexões sobre a prática**. Maceió: EDUFAL, 2002.

MIANGAH, T. M.; NEZARAT, A. Mobile-Assisted Language Learning. **International Journal of Distributed and Parallel Systems (IJDPS)**, v. 3, n.1, jan. 2012. Disponível em:<<https://pdfs.semanticscholar.org/2902/cf4ef0284cb407e986ec2cbcd96c7ddbfeb8.pdf>> Acesso em: 13 fev. 2018.

MINAYO, M. C. S.(Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, F H. S. Evolução do uso do computador no ensino de línguas. **Revista Letras**, Curitiba, v. 59, p. 281-290, jan./jun. 2003. Disponível em: <http://www.letras.ufpr.br/documentos/pdf_revistas/moreira59.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018.

MORAN, J. Novas tecnologias e o reencantamento do mundo. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, v. 23, n.126, p. 24-26, set/out.1995. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/novtec.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2018.

MORAN, J. N. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 13ª ed. Campinas – SP. Papyrus. 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **TV Pendrive**. 2007. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/manual_tvpendrive.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica língua estrangeira moderna**. 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto BRA/03/036 – Relatório Final para o Perfil 3- Conteúdos e Materiais Digitais**. Curitiba: SEED – PR., 2009. Disponível em: <<https://erc.undp.org/evaluation/documents/download/3837>>. Acesso em: 01 mai. 2018.

PARANÁ. **Lei complementar 130**, de 14 de julho de 2010. Regulamenta o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, instituído pela Lei Complementar nº 103/2004. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, PR, n. 8262, 14 jul. 2010a. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=56184>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Superintendência da Educação. Diretrizes para o uso de tecnologias educacionais / Diretoria de Tecnologias Educacionais**. – Curitiba: SEED – PR., 2010b. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_tematicos/diretrizes_uso_tecnologia.pdf>. Acesso em: 01 mai. 2018.

PARANÁ. Orientação Nº 001/2017 – PDE. Grupo de Trabalho em Rede – GTR 2017 – Turma PDE 2016: Orientações para inscrição no GTR. **Portal Dia a Dia Educação**, Curitiba, PR. 2017. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gtr/gtr2017/orientacoes_inscricao_gtr2017_turmapde2016.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2018

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Piloto CONECTADOS**. 2015. Disponível em: <<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/conectados/projeto.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Org.). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2005. p. 127-140.

PAIVA, V. L. M. O. A tecnologia na docência em línguas estrangeiras: Convergências e tensões. In: FEADE, I. C. A. S. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Coleção Didática e prática de ensino – Belo Horizonte: Autêntica, PARTE V p. 571-614, 2010.

PAIVA, V. L. M. O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**. 2008. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2017.

PAIVA, V. L. M. O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 31-46.

PEREIRA, D. R. M.; MATTE, A. C. F.; CESAR, D. R. Português Livre em transição: ensino e aprendizagem na rede. **Anais do Encontro Virtual de Documentação em Software Livre e Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia Online**, Belo Horizonte, vol. 4, n. 1, 2015. Disponível em <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/8418>. Acesso em: 07 abr. 2018.

PERINE, C. M. Reflexões acerca dos traços estruturalistas no ensino de línguas estrangeiras. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG**, Inhumas, v. 4, n. 2, out., p. 102-122, 2012. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/3024/1937>>. Acesso em 17 mar. 2018.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants part 1. **On the Horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6. 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816>>. Acesso em 17 abr. 18.

PFEIFFER, C; BASTOS, E. S. R. Centro de Referência Virtual: o uso de REA na formação continuada de professores. **EaD em FOCO**, v. 5, n. 1, jan. 2015. Disponível em: <<http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/295>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

PRETTO, N. L. Professores-autores em rede. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. de L. (Org.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. 246 p. Disponível em: <<http://www.livrorea.net.br>>. Acesso em 29 mar. 2018.

RODRIGUES, S. J. S. **English Gap: aplicativo móvel para o ensino de Língua Inglesa**. 2014. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância), Universidade Federal Rural de Pernambuco: Recife, PB. 2014. 100 f.

RAPAPORT, R. **Comunicação e tecnologia no ensino de línguas**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROSSINI, C.; ABDO, A. **Recursos Educacionais Abertos: Perguntas frequentes**. 2011. Disponível em: <<http://aberta.org.br/faq/>>. Acesso em 21 mar. 2018.

ROSSINI, C. Green---Paper: **The State and Challenges of OER in Brazil: from readers to writers?** Brasil: OER-Br Project, 2010. Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012013.pdf>>. Acesso em: 26. jan. 2018.

ROSSINI, T. S. S; SANTOS, E. O; AMARAL; M. M. Recursos Educacionais Abertos na Formação de Professor-Autor na Cibercultura. **EaD em FOCO**, v. 7, n. 1, mai. 2017. Disponível em: <<http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/427>>. Acesso em: 20 fev. 2018.

SANTOS, C. G. **O desenvolvimento e a implementação de uma Webquest interativa e adaptativa destinada ao ensino de línguas**. 2014. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Católica de Pelotas. Rio Grande do Sul, 2014. 274 f.

SANTOS, A. I. **Recursos Educacionais Abertos no Brasil: o estado da arte, desafios e perspectivas para o desenvolvimento e inovação**; [tradução DB Comunicação]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2013.

SANTOS, V. S. **Formação de professores na modalidade presencial e on-line com foco na prática pedagógica com a utilização das TICs**. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2012. 278 f.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodología de la Investigación**. 6ª ed. México D.f: Mc Graw Hill Education, 2014.

SALOMÃO, A. C. B. A educação de professores de línguas em CALL: histórico e perspectivas. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 11, n. 1, p. 37-57, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/125134>>. Acesso em 27 abr. 2018.

SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N de L. Apresentação. In: SANTANA, B.; ROSSINI, C.; PRETTO, N. de L. (Org.). **Recursos Educacionais Abertos: práticas colaborativas e políticas públicas**. Salvador: Eudfba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012. 246 p. Disponível em: <<http://www.aberta.org.br/livrorea/livro/home.html>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 13-20.

SEBASTIÃO, A. P. F. O uso de recursos educacionais abertos para a formação de professores no brasil. In: XIII Encontro Virtual de Documentação em *Software Livre* e X Congresso Internacional de Linguagem e Tecnologia *Online*. v. 5, n. 1, jun. 2016. **Anais do EVIDOSOL/CILTEC-online**. Disponível em <evidosol.textolivre.org/papers/2016/upload/43.pdf> Acesso em: 08 mar. 2018.

SEED, Secretária do Estado de Educação. **Consulta escolas**. 2017. Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/profissionais/professoresPedagogosLista.jsf?windowId=a79>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

SEED, Secretária do Estado de Educação. **Programa amplia estrutura de informática da rede estadual**. 2018. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=7451>>. Acesso em: 15 mai. 2018.

SGORLA, K. **Inovação tecnológica e práticas pedagógicas: a relação existente entre as tecnologias de informação e comunicação e o professor de língua inglesa da rede estadual de ensino do município de Foz do Iguaçu/PR**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016. 146 f.

SILVA, D. A. **A formação continuada em tecnologias digitais ofertada no Paraná sob a ótica de professores da rede estadual de Foz do Iguaçu**. 2018. Dissertação

(Mestrado em Ensino), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018. 137 f.

SIQUEIRA, V. J. L.; TALLEI, J. I.; A plataforma Moodle e os recursos educativos: uma proposta para o ensino de LE. Interdisciplinar: **Revista de Estudos em Língua e Literatura**, Sergipe, v. VII, p. 533-546, jan./jun. 2013.

SIQUEIRA, I. C. P. **O inglês na base nacional comum curricular**. Webinar realizado pela British Council Brasil em fevereiro de 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hfD1mmnR7SE>> Acesso em: 05 abr. 2018.

STERN, H. H. **Fundamental Concepts of Language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

STOCKWELL, G. Mobile-assisted language learning. In: THOMAS, M, REINDERS, H. e WARSCHAUER, M. (Org.). **Contemporary computer-assisted language learning**. USA: Bloomsbury Publishing Plc – 1ª ed., Cap. 2, p. 201-2016, 2013.

STOCKWELL, G. Exploring theory in computer-assisted language learning. In: DENG, X.; SEOW, R. (Org.). **Alternative Pedagogies in the English Language & Communication Classroom: Selected Papers from the Fourth CELC Symposium for English Language Teachers**, Singapore: Centre for English Language Communication, National University of Singapore, p. 25-30, 2014.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa Qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

UNESCO. **Guidelines for Open Educational Resources (OER) in Higher Education**. Vancouver: Columbia, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002136/213605E.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

WARSCHAUER, M. Computer Assisted Language Learning: an Introduction. In Fotos S. (Org.). **Multimedia language teaching**. Tokyo: Logos International, 1996. p. 3-20. Disponível em: <<http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm>> Acesso em: 10 fev. 2018.

WARSCHAUER, M.; KERN, R. Theory and practice of network-based language teaching. In: WARSCHAUER, M. e KERN, R. (Org.). **Network-based language teaching: Concepts and practice**. New York: Cambridge University Press, p. 1-19, 2000.

WARSCHAUER, M.; MESKILL, C. Technology and second language learning. In J. Rosenthal (Org.), **Handbook of undergraduate second language education**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum, p. 303-318, 2000.

WILEY, D. A. Connecting Learning Objects to Instructional Design Theory: a definition, a metaphor, and a taxonomy. In: WILEY, D. A. (Org.). **The Instructional Use of Learning Objects** - Online Version. 2000. Disponível em: <<http://www.reusability.org/read/>>. Acesso em: 02 fev. de 2018.

WIVES, W. W.; KUBOTA, L. C.; AMIEL, T. **Análise do uso das TICs em escolas públicas e privadas a partir da teoria da atividade**. Texto para discussão/Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Brasília: Rio de Janeiro: Ipea. 2016. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/6904/1/TD_2218.pdf>. Acesso em: 02 abr. de 2018.

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



Aprovado na
CONEP em 04/08/2000

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Título do projeto: O Uso de Tecnologias nas Aulas de Língua Inglesa no Ensino Fundamental II Em Foz do Iguaçu/PR

Pesquisador responsável: Clodis Boscaroli

Tel: (45) 999106-1973

Pesquisador colaborador: Etiene Caroline Farias de Mello Tel: (45) 99965-1212

Convidamos você a participar de nossa pesquisa que tem o objetivo de analisar a inserção do uso das tecnologias no ensino da Língua Inglesa (LI), no Ensino Fundamental II das escolas estaduais de Foz do Iguaçu. Esperamos, com este estudo, colaborar com novas perspectivas e práticas pedagógicas que auxiliem aos professores a usarem a tecnologias digitais de forma contextualizada e significativa nas aulas de inglês. Para tanto, será realizada uma entrevista semiestruturada, ou seja, com perguntas preestabelecidas, pertinentes a sua prática pedagógica e sua formação, esta entrevista será gravada (áudio) e posteriormente transcritas, sendo de uso somente por parte dos pesquisadores, sem qualquer tipo de divulgação.

Durante a entrevista pode ocorrer algum desconforto ou constrangimento ao responder alguma pergunta. No caso disso ocorrer, a entrevista poderá ser interrompida, sem qualquer prejuízo para o participante, garantindo o sigilo das informações prestadas. Para questionamentos ou dúvidas estaremos à disposição para esclarecer ou responder qualquer pergunta, podendo nos contatar a qualquer momento.

A sua participação na pesquisa é de suma importância para conseguirmos contribuir com a prática pedagógica dos professores de Língua Inglesa com o uso de tecnologias, bem como apresentar sugestões para a formação nessa área.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, e ter meus direitos de:

1. Receber cópia deste termo, assim como, resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa;
2. Retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo à minha atividade profissional;
3. Não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade;
4. Saber que não receberei pagamento nem terei que pagar pela minha participação a pesquisa;
5. Procurar esclarecimentos com o Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste - CEP, através do telefone (45) 3220-3272, em caso de dúvidas ou notificação de acontecimentos não previstos.

Declaro estar ciente do exposto e expresso meu consentimento em participar da pesquisa acima citada, assinando o presente termo.

Nome do sujeito/ ou do responsável: _____

Assinatura do entrevistado: _____

Eu, _____, declaro que forneci todas as informações do projeto ao participante.

Foz do Iguaçu, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE FOZ DO IGUAÇU

Este roteiro faz parte da pesquisa **O DE USO DE TECNOLOGIAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II EM FOZ DO IGUAÇU/PR.**

I - PERFIL DO PROFESSOR

1. Estabelecimento de ensino: _____
2. Vínculo empregatício: Concursado () PSS ()
3. Idade: _____
4. Graduado em: _____ Há quanto tempo: _____
5. Instituição de formação: _____
6. Possui pós-graduação: Sim () qual(is): _____ Não ()

II - FORMAÇÃO

1. Em sua graduação, você teve algum tipo de conhecimento sobre o uso de tecnologias para ensino da Língua Inglesa? Se sim, comente como foi? Se não, por quê?
2. Você participa ou já participou de cursos, presencial ou EAD, de formação continuada em tecnologia (oficinas, palestras, etc.) oferecida pelo Estado? Como foi? Algum específico para o ensino de inglês?
3. Em sua opinião, você acha relevante ter conhecimentos/formação sobre o uso de tecnologias no ensino da Língua Inglesa? Comente.
4. O que você espera de um curso de formação sobre o uso de tecnologias no ensino da Língua Inglesa?

III – PRÁTICA PEDAGÓGICA

1. Em sua prática pedagógica, você utiliza algum tipo de recurso tecnológico em suas aulas de Inglês?
 Sim () quais e com que frequência: _____
 Não (), por quê? _____

2. Quais recursos tecnológicos (tablet, televisão, DVD, etc.) você tem disponível para utilizar em sala de aula?
3. Você utiliza internet e laboratório de informática? Se não, por quê?
4. Você utiliza o celular para fins pedagógicos com os alunos em sua instituição de ensino? Se sim, como? Não, por quê?
5. Você utiliza ou já utilizou as redes sociais, blogs, sites, jogos *online*, aplicativos ou algum tipo de software nas aulas de inglês? Quais? Como?
6. Você se sente seguro para utilizar a tecnologia em suas aulas? Comente sobre suas dificuldades, anseios, expectativas, frustrações.
7. Em sua opinião, como os recursos tecnológicos podem auxiliar no desenvolvimento das habilidades da Língua Inglesa?

ANEXO 1 - APROVAÇÃO DA PESQUISA NO CONSELHO DE ÉTICA

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O USO DE TECNOLOGIAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II EM FOZ DO IGUAÇU/PR

Pesquisador: Clodis Boscaroli

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 69517317.5.0000.0107

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.162.825

Apresentação do Projeto:

O USO DE TECNOLOGIAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II EM FOZ DO IGUAÇU/PR

Objetivo da Pesquisa:

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a inserção do uso das tecnologias no ensino da LI, no Ensino Fundamental II das escolas estaduais de Foz do Iguaçu.

Objetivo Secundário:

Verificar como [e se] os professores de inglês estão usando as tecnologias em sua prática pedagógica; investigar como [e se] estão sendo preparados para o uso de tecnologia na sala de aula; compreender como a formação – ou a falta dela - influencia na prática pedagógica.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Devidamente explicitados

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está correta

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3272

E-mail: cep.prpgg@unioeste.br

**UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 2.182.825

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Devidamente apresentados

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa pode ser aprovada

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_937188.pdf	08/06/2017 14:05:06		Aceito
Outros	Instrumentoroteiroentrevista.pdf	08/06/2017 14:04:11	Clodis Boscaroli	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	08/06/2017 14:03:05	Clodis Boscaroli	Aceito
Outros	Termo_de_Responsavel_pelo_Campus_466.pdf	08/06/2017 13:57:38	Clodis Boscaroli	Aceito
Outros	Termo_para_uso_de_dados_em_arquivo_466.pdf	08/06/2017 13:55:57	Clodis Boscaroli	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Etiene.pdf	08/06/2017 13:48:16	Clodis Boscaroli	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_coleta_nao_iniciada.pdf	08/06/2017 13:47:34	Clodis Boscaroli	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_Completo_ETIENE.pdf	08/06/2017 13:42:31	Clodis Boscaroli	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	08/06/2017 13:40:51	Clodis Boscaroli	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR

Município: CASCAVEL

Telefone: (45)3220-3272

E-mail: cep.prrpg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 2.162.825

CASCADEL, 07 de Julho de 2017

Assinado por:
Fausto José da Fonseca Zamboni
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIA

Bairro: UNIVERSITARIO

CEP: 85.819-110

UF: PR **Município:** CASCADEL

Telefone: (45)3220-3272

E-mail: cep.prpgg@unioeste.br