



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
CENTRO DE HUMANIDADES  
DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**FÁBIO RODRIGO BEZERRA DE LIMA**

**INCORPORAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO DE INGLÊS NA  
ESCOLA PÚBLICA POR GRADUADOS NAS MODALIDADES A DISTÂNCIA E  
PRESENCIAL DA UFC**

FORTALEZA  
2018

FÁBIO RODRIGO BEZERRA DE LIMA

**USOS (E SEUS PORQUÊS) DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE  
INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA NAS AULAS DE GRADUADOS NA  
MODALIDADE A DISTÂNCIA E PRESENCIAL DA UFC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística

Linha de pesquisa: Práticas Discursivas e Estratégias de Textualização.

Orientadora: Profa. Dra. Aurea Zavam

Co-orientadora: Profa. Dra. Glória Tavares

FORTALEZA  
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca Universitária  
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- L698i Lima, Fábio Rodrigo Bezerra de.  
Incorporação das tecnologias digitais no ensino de inglês na escola pública por graduados nas modalidades a distância e presencial da UFC / Fábio Rodrigo Bezerra de Lima. – 2018.  
152 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2018.  
Orientação: Profa. Dra. Áurea Suely Zavam.  
Coorientação: Prof. Dr. Maria da Glória Guará Tavares.
1. EAD. 2. Tecnologias digitais. 3. Ensino de língua inglesa. I. Título.

CDD 410

---

FÁBIO RODRIGO BEZERRA DE LIMA

USOS (E SEUS PORQUÊS) DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE  
INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA NAS AULAS DE GRADUADOS NA MODALIDADE A  
DISTÂNCIA E PRESENCIAL DA UFC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará (PPGL/UFC), como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Linguística. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Aurea Suely Zavam (Orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Glória Guará Tavares (Co-orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. João Tobias Lima Sales  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vlândia Maria Cabral Borges  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

## DEDICATÓRIA

À minha mãe, Deci,  
ao meu pai, Liduíno,  
à minha Avó Elisa  
e aos meus irmãos, Renato e Ricardo

## AGRADECIMENTOS

A caminhada de dois anos em que a pesquisa se desenhou, e em que vivi intensamente a experiência do mestrado, estão entre os melhores anos da minha vida. É impossível nomear todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para a pesquisa, direta ou indiretamente, mas espero de alguma forma tê-los representado pelos nomes a seguir.

Início com o agradecimento a minha orientadora, profa. Aurea Zavam. É impressionante a habilidade dela em aprimorar um texto, ver um detalhe que passou despercebido, orientar de forma certa e, acima de tudo, tratar seus orientados com dignidade e afeto, quase de família. É alguém com quem quero sempre conviver, porque, além de uma orientadora e professora excepcional, é um ser humano admirável.

Agradeço também a outros profissionais que fizeram parte dessa caminhada. À professora Glória Tavares, minha co-orientadora, meu muito obrigado pelas dicas e percepções certas dos caminhos viáveis para a pesquisa. Às professoras Vlândia Borges e Andreia Turolo, da UFC, e Nukácia Araújo, da UECE, por terem contribuído na qualificação e nos seminários de pesquisa e mais ainda em momentos importantes lá atrás, ao despertar meu interesse pelo tema. Aos professores Ricardo Leite e Américo Saraiva, profissionais que admiro imensamente como professores, pesquisadores e intelectuais. Ao professor Júlio Araújo, às dicas no início nebuloso do meu caminhar, e ao professor Lucineudo Machado, pela serenidade e inteligência em diversos momentos nesses dois anos.

Serei ainda eternamente grato aos quatro professores que fizeram parte da pesquisa como participantes, e, embora eu não possa revelar seus nomes, quero registrar meu enorme agradecimento pelos dados fornecidos, que, tenho certeza, serão relevantes para outros pesquisadores, como foi para mim e para esta pesquisa no PPGL.

Não posso deixar de lembrar alguns lugares por onde passei como professor, que me moldaram como pessoa e como profissional até este momento: Escola Antônio Martins Filho e Liceu Estadual Professor Francisco Oscar Rodrigues, ambas em Maracanaú. Lembranças inesquecíveis de muitos ex-alunos, colegas e gestores. Os diferentes polos da UFC virtual nos quais venho atuando nos últimos sete anos, e, por fim, o IFCE, minha casa mais recente e, com certeza, a definitiva, para o qual espero contribuir por muitos anos vindouros.

Finalmente, quero agradecer minha família e amigos. Minha mãe, meu pai e meus dois irmãos. Não há palavras para expressar com perfeição. Amo vocês. E aos meus amigos, muito obrigado por fazerem essa caminhada mais leve, mais plena e menos assustadora.

“Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia:  
não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo,  
de outro. Por isso, sempre estive em paz para  
lidar com ela.”

Paulo Freire

## RESUMO

Esta pesquisa se propõe analisar a prática do uso de tecnologias digitais por professores graduados no curso de Letras-Inglês na modalidade a distância e presencial da UFC Virtual. A investigação parte de um questionamento central segundo o qual a formação docente em EAD poderia influenciar o ensino da língua inglesa com tecnologias digitais e isto se refletiria na prática docente quando o profissional estivesse formado e atuando em escola pública preferencialmente. Há muitos estudos sobre a formação deste novo docente vindo da EAD de língua inglesa (FURTADO, 2015; SALES, 2015; SILVA, 2015), porém, quase nenhuma pesquisa no Brasil já investigou a atuação do professor graduado em EAD (MONTEIRO, 2009) visto que os primeiros formados datam de 2 a 3 anos nas universidades brasileiras que ofertam esse curso. Algumas possibilidades e recomendações retiradas do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras/Inglês em EAD da UFC Virtual e do curso de Letras/Inglês noturno da UFC foram contrastadas, bem como a apresentação de alguns modelos de integração tecnológico-pedagógica que poderiam ser incorporados pelos professores de língua inglesa, como o CPCT, de Misha e Koehler (2006) e o SAMR, de Ruben Puentedurra (2009). Após a análise da triangulação dos dados obtidos com as duas categorias de professores (questionário prévio, observação de aulas, entrevista semiestruturada e notas de campo) e sob referencial teórico e metodológico dos estudos em CALL e letramento digital: (CHAPELLE, 2010; LARSEN-FREEMAN, 2000; BELSHAW, 2011; BUZATO, 2016; LEFFA, 2008), dos modelos de integração tecnológico-pedagógica (VOOGT; KNEZEK, 2008; PUENTEDURRA, 2009) e de barreiras internas (BARCELOS, 2001; 2003; 2004; MIRANDA, 2005; SILVA, 2010; GILAKJANI 2012) e externas (ERTMER, 1999 PELGRUM, 2001), foi observado que os quatro professores participantes da pesquisa se mostraram aptos a utilizar tecnologia de forma satisfatória, embora em um nível menor de acordo com os modelos, dentro dos seu espectro de possibilidades e dificuldades em seus locais de trabalho. Também não houve nenhuma diferença considerável nas aulas e nas respostas dos instrumentos entre os professores graduados nas duas modalidades, a não ser uma maior originalidade do uso de diferentes ferramentas dos professores provenientes da EAD. Conclui-se, portanto, que os usos (e seus porquês) são plenamente orientados pela qualidade da formação recebida, com maior influência de disciplinas específicas e seus professores, pelas atividades do AVA (no caso dos professores vindos da EAD) e pela vontade e intenção do professor em pesquisar e se manter atualizado quanto ao uso de

tecnologias digitais em suas aulas de inglês. Ademais, quanto aos professores pesquisados as barreiras externas foram mais limitadoras da integração tecnológica do que as barreiras internas, as quais atingiram os quatro professores da mesma forma, suplantadas com mais sucesso através do domínio técnico e originalidade do professor. A pesquisa vem a contribuir com a investigação da formação de professores de línguas, formação em EAD e em sua medição de qualidade, nos estudos de barreiras no ensino e na aprendizagem de línguas e nos estudos em CALL e em línguística aplicada com ênfase em modelos para integração pedagógico-tecnológica.

**Palavras-chave:** EAD. Tecnologias digitais. Ensino de língua inglesa.

## ABSTRACT

This research intends to analyze the practice of the use of digital technologies by teachers graduated in the course of English language teaching degree in the online and by attendance modality of UFC Virtual. The research starts from a central question which questions if the teacher training course in distance learning could influence the teaching of the English language with digital technologies and if this would be reflected in the teaching practice when the professional was trained and acting in public schools preferably. In Brazil, almost no research has investigated the performance of the teacher already graduated in distance learning (MONTEIRO, 2009), although there are many studies about the formation of this new teacher coming from English-speaking training course in distance learning (FURTADO, 2015; SALES, 2015; SILVA, 2015). That may be explained because the first graduates date from 2 to 3 years in the Brazilian universities that offer this kind of modality. Some possibilities and recommendations taken from the Pedagogical Political Project of the English language teaching training course of the UFC Virtual and the UFC (night shift) English language teaching training course were contrasted, as well as the presentation of some models of technological-pedagogical integration that can be incorporated English teachers such as CPCT by Misha and Koehler (2006) and SAMR by Ruben Puentedurra (2009). After analyzing the triangulation of the data obtained with the two types of teachers (previous questionnaire, observation of classes, semi-structured interview and field notes), and under theoretical and methodological reference of studies in CALL e digital literacy: (CHAPELLE, 2010; LARSEN-FREEMAN, 2000; BELSHAW, 2011; BUZATO, 2016; LEFFA, 2008), pedagogical-technological integration models (VOOGT; KNEZEK, 2008; PUENTEDURRA, 2009) internal barriers (BARCELOS, 2001; 2003; 2004; MIRANDA, 2005; SILVA, 2010; GILAKJANI 2012) and external barriers (ERTMER, 1999 PELGRUM, 2001). It was observed that the four teachers were able to use technology in a satisfactory way, although at a lower level according to the models, within their range of possibilities and difficulties in their working places. There was also no significant difference in classroom and instrument responses between teachers of both modalities, except for greater originality in the use of different tools from teachers graduated in distance learning modality. It was concluded, therefore, that the uses (and their whys) are fully guided by the quality of the training received, with greater influence of specific disciplines and their teachers, by the AVA activities (in the case of the teachers who graduated in distance education) and by will and

intention of the teacher in researching and keeping up to date on the use of digital technologies in their English classes. In addition, the external barriers were much more restrictive of the technological integration than the internal barriers, which reached the four teachers in the same way, more successfully overcome through the technical mastery and originality of the teacher. The research contributes to the areas of language teacher training, distance learning training and its quality measurement, studies of barriers in language teaching and learning, and studies in CALL and applied linguistics with emphasis on models for pedagogical-technological integration.

**Keywords:** Distance education. Digital technologies. English language teaching.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Modelo integrativo CPCT.....	17
Figura 2 – Modelo Integrativo SAMR .....	18
Figura 3 – Modelo de Competência Digital .....	19
Figura 4 – Estágios relacionados à entrada na educação a distância .....	42
Gráfico 1 – Propostas de melhorias no ensino de inglês .....	99
Figura 5 – Principais características relacionadas às barreiras externas e internas que influenciam uma aula com uso de TD .....	100

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Natureza das tecnologias e artefatos tecnológicos.....	8
Quadro 2 – Fatores que podem influenciar e determinar a constituição das crenças .....	38
Quadro 3 - Informações sobre os participantes da pesquisa .....	51
Quadro 4 - Passo-a-passo da coleta dos dados .....	54
Quadro 5- Quadro com as respostas dos professores formados em ensino presencial sobre o uso de tecnologias digitais (exemplo).....	55
Quadro 6 – Quadro com as respostas dos professores formados em EAD sobre o ensino de LE em escola pública (exemplo) .....	56
Quadro 7 – Quadro sobre as respostas dos questionários prévios.....	60
Quadro 8 - Quadro descritivo das quatro aulas observadas.....	68
Quadro 9 - Quadro sobre as entrevistas semiestruturadas .....	71
Quadro 10 - Influências intrínsecas e extrínsecas à graduação para o uso de TD nas aulas de língua inglesa .....	89
Quadro 11 – Quadro sobre as barreiras internas e externas encontradas na pesquisa .....	96

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEAL	Crenças em Ensino e Aprendizagem de Línguas
EAD	Educação a Distância
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LDB	Leis de Diretrizes Básicas da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPGL	Programa de Pós-graduação em Linguística
OA	Objetos de Aprendizagem
TD	Tecnologias Digitais
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UFC	Universidade Federal do Ceará

## SUMÁRIO

1	MOTIVAÇÕES PARA A INVESTIGAÇÃO .....	1
2	O PAPEL DAS TECNOLOGIAS NA VIDA COTIDIANA, NA EDUCAÇÃO E NO ENSINO DE LE .....	7
3	A INCORPORAÇÃO E INTEGRAÇÃO PEDAGÓGICA DO COMPUTADOR E DAS TIC NA EDUCAÇÃO E NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	16
3.1	Modelos de integração tecnológico-pedagógica .....	16
4	A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO LETRAS/INGLÊS EM EAD NA UFC VIRTUAL E DOS PROFESSORES DO CURSO LETRAS/INGLÊS NOTURNO NA UFC .....	22
5	BARREIRAS DE PRIMEIRA E SEGUNDA ORDEM .....	28
5.1	Barreiras de primeira ordem .....	29
5.2	Barreiras de segunda ordem .....	32
5.2.1	<i>Crenças no processo de ensino e aprendizagem</i> .....	33
5.2.1.1	O percurso histórico de um conceito multidisciplinar .....	33
5.2.1.2	O estudo de crenças no ensino.....	36
5.2.2	<i>Crenças dos professores sobre o uso de tecnologias nas aulas de LE</i> .....	42
6	O PERCURSO METODOLÓGICO .....	48
6.1	Descrição teórico-metodológica .....	48
6.2	Participantes e contexto .....	48
6.2.1	<i>Apresentação dos participantes</i> .....	49
6.3	Procedimentos .....	51
6.3.1	<i>Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados</i> .....	52
6.3.2	<i>Procedimentos de análise dos dados</i> .....	54
7	ANÁLISE DOS DADOS .....	57
7.1	Análise dos usos das TD no ensino de inglês na escola pública.....	57
7.1.1	<i>Análise das respostas dos questionários prévios</i> .....	57
7.1.2	<i>Análise dos dados coletados nas aulas observadas</i> .....	61
7.1.3	<i>Análise das respostas das entrevistas semiestruturadas</i> .....	69
7.2	Análise geral do uso de TD nas aulas de inglês dos quatro professores .....	74
7.2.1	<i>O objetivo do ensino de inglês na escola pública refletido no uso de ferramentas tecnológicas digitais</i> .....	75

7.3 As influências (na formação ou não) em dominar e em utilizar recursos tecnológicos nas aulas .....	83
7.3.1 <i>Influência nos professores provenientes da formação presencial</i> .....	84
7.3.2 <i>Influência nos professores provenientes da formação a distância</i> .....	85
7.4 As barreiras internas e externas que impedem o professor de utilizar mais TD ou como gostaria .....	91
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	102
REFERÊNCIAS .....	111
APÊNDICE A .....	122
APÊNDICE B .....	124
APÊNDICE C .....	126
ANEXOS.....	130

## 1 MOTIVAÇÕES PARA A INVESTIGAÇÃO

O interesse pelo estudo com professores de escola pública e a Educação a Distância (EAD) surgiu na fusão de momentos importantes de minha atividade docente: primeiramente, como tutor durante cinco anos na graduação em Letras/Inglês a distância da Universidade Federal do Ceará (UFC), quando trabalhei em diversos polos, atuando em diversas disciplinas, inclusive nos estágios supervisionados de fim de curso, e quando convivi *in loco* com as diferentes particularidades de cada região. Nesse período, também participei da formação inicial e continuada de tutor e me especializei no uso de tecnologias na educação.

As diferentes realidades de formação e os problemas que enfrentariam os futuros docentes de língua inglesa me inquietavam bastante já naquela época, e uma formação que tinha nas tecnologias e na cibercultura uma estreita relação me animava por sempre ter entendido que a educação básica e superior deveriam ser sempre pioneiras quanto a oferta e manuseio de novas tecnologias, e não atrasadas, como por vezes costumam parecer. E também por ter assumido em 2010, por intermédio de concurso público, o cargo de professor de língua inglesa da escola pública no estado do Ceará, função que desempenhei até julho de 2017, quando assumi outro concurso na esfera pública federal, também como professor de língua inglesa. A realidade pública, estadual e municipal, é também a realidade de trabalho de muitos recém-graduados dos cursos de graduação a distância, já que o objetivo dessas licenciaturas a distância é expandir o acesso à formação docente em diversos lugares da região metropolitana e do interior do estado onde a carência é notória, seja em escolas geridas pelo estado ou pelas prefeituras. Assim, o conhecimento da realidade da formação presencial e a distância, e da realidade de trabalho quase que naturalmente me levam, agora como pesquisador, a procurar entender como ou se a formação tem feito a diferença no modo de agir de novos profissionais do ensino da língua.

É fácil perceber que se vive em um mundo cada vez mais permeado por tecnologias digitais, desde espaços sociais, educacionais aos profissionais. Há menos de 50 anos, as tecnologias eram restritas apenas a locais que podiam manter equipamentos de ponta, tais como laboratórios científicos, universidades, museus e *shopping centers*. Hoje, a tecnologia faz parte da vida das pessoas desde o nascer à terceira idade, sendo parte de práticas cotidianas como a vida escolar, as atividades laborais ou simplesmente momentos de entretenimento. Esse espaço (virtual) constituído de algoritmos e códigos provenientes de máquinas, tecnologias, e o conhecimento por elas criado, chama-se ciberespaço, termo

originado da ficção científica, e descrito por Levy (1999). Esse mesmo autor francês definiu o termo cibercultura como uma série de práticas que se desenvolvem nesse ciberespaço.

A escola, que também é capaz de produzir cibercultura, está inserida como local onde deveria haver um grande número de recursos tecnológicos, pois é nesse espaço em que poderiam ser apresentadas as novas possibilidades tecnológicas, a inclusão digital, bem como suas redefinições de uso pelos professores e pelos agentes educacionais (PENNINGTON, 1996; LEVY, 1999; BUZATO, 2008).

O professor de língua inglesa como língua estrangeira precisa estar atento aos recursos tecnológicos digitais, não por mero modismo ou tendência, mas porque é por meio deles (como reprodutor de material da internet) que pode ter acesso ao conteúdo autêntico do uso do idioma e de aspectos culturais dos países de língua inglesa. Além, claro, de um dinamismo que possibilita trabalhar a linguagem com as quatro habilidades. A forma que o professor pode ter acesso a esse material e o modo que pode utilizar em suas aulas deve ser preocupação de qualquer licenciatura em nível de graduação, por ser este o nível mais sólido e basilar na formação de um professor. A inquietação nasceu no contraste da minha própria formação na modalidade presencial e da formação a distância na experiência como tutor.

O acesso aos materiais e aos recursos se dá de forma diferente, o uso de um ambiente virtual que norteia o conteúdo, a experiência majoritariamente *online* em contraste as aulas tradicionais são todas situações de vivência diferentes que perpassam o caminho acadêmico dos alunos. E o professor já graduado, independentemente da modalidade, ao deparar-se com a realidade em comum das salas de aula presenciais (e a falta de recursos) precisa mediante sua práxis definir se e como usará as tecnologias digitais.

Para a construção da pesquisa, parto do seguinte questionamento central, do qual se originam outros problemas em seguida apontados: De que maneira a formação docente pode influenciar o professor de língua inglesa a incorporar o uso de recursos tecnológicos em sua práxis?

A partir desse questionamento que considero o cerne da pesquisa, surgem outras perguntas que podem, em alguma medida, ajudar a entender a problemática central:

- a) Houve atividades/disciplinas da graduação nas modalidades presencial e a distância que foram influentes para a construção das concepções de língua estrangeira e de ensino de inglês detidas pelos professores? Se sim, quais?
- b) Os conhecimentos adquiridos em diferentes atividades da graduação e nas disciplinas específicas sobre tecnologias digitais na formação a distância e na formação presencial

influenciaram o uso de recursos tecnológicos nas aulas dos professores de inglês em escola pública?

- c) Quais barreiras de primeira e segunda ordem<sup>1</sup> comprometeriam a práxis dos professores, com relação ao uso de tecnologias no contexto escolar?

Partindo das questões apresentadas, tenho como objetivo geral desta pesquisa analisar os usos de tecnologias digitais pelo professor de inglês da escola pública considerando se a sua formação na graduação nas modalidades a distância e presencial tiveram influência na sua práxis. A seguir, descrevo os objetivos específicos correspondentes aos problemas específicos já apresentados:

- i) Identificar se e como atividades/ disciplinas da graduação nas modalidades presencial ou a distância influenciariam o uso de ferramentas digitais por docentes de língua inglesa da escola pública de ensino fundamental ou médio;
- ii) Estabelecer possíveis relações entre disciplinas específicas da formação docente na graduação em Letras-Inglês na modalidade a distância e presencial com práticas que orientam professores de inglês da educação básica.
- iii) Analisar possíveis relações entre diferentes atividades da graduação e nas disciplinas específicas da formação docente na graduação em Letras-Inglês na modalidade a distância e presencial com práticas relacionadas a incorporação de tecnologias digitais de professores de inglês da educação básica
- iv) Investigar as possíveis barreiras de primeira e segunda ordem que comprometeriam a incorporação do uso efetivo de tecnologias digitais na sala de aula.

Entendo que esta pesquisa concentra-se em estudos de ensino e tecnologia, estudos esses que fazem parte de uma área dentro da linguística aplicada relacionada à aquisição de línguas (no caso, língua estrangeira) chamada de CALL<sup>2</sup> (*Computer Assisted Language Learning*). Embora possua o termo em inglês *computer* (computador), a área hoje abrange estudos com mais diversas formas tecnológicas que possam auxiliar o ensino e aprendizagem de línguas. Assim, o CALL tem no ensino e aprendizado de línguas por tecnologias digitais um campo diverso que abrange outros subcampos, tais como multiletramentos e letramentos digitais.

---

<sup>1</sup> Essa nomenclatura específica utilizada aqui e ao longo da pesquisa está relacionada ao devido referencial teórico escolhido e que será retomado no devido capítulo.

<sup>2</sup> CALL é a sigla para *Computer Assisted Language Learning*. É um campo de estudos nascido nos Estados Unidos que relaciona trabalhos em tecnologia e linguagem e faz parte de áreas de pesquisas mais abrangentes como Aquisição de Segunda Língua e Linguística Aplicada.

Pode-se dizer que o ensino e aprendizagem por tecnologias digitais é um campo de estudos relativamente novo, especialmente quando se trata de tecnologias digitais para além do computador (por volta de 20 anos), e após com advento da web 2.0. Quando há uma relação direta com a graduação em EAD, as pesquisas estão ainda em uma fase embrionária, ainda mais no Brasil. Dentro da Universidade Federal do Ceará, por exemplo, em uma rápida busca por periódicos, teses e dissertações, encontrei mais de 20 trabalhos que abrangem algum aspecto da UFC Virtual: trabalho sobre o estudo com o AVA<sup>3</sup> SOLAR (FURTADO, 2015), as interações nos fóruns (SILVA, 2015; BARBOSA, 2016), o nível de proficiência dos alunos de língua inglesa (SALES, 2015), as atividades orais/auditivas de algumas disciplinas (LIMA, 2012; CAVALCANTE, 2015), a formação dos tutores (ROCHA, 2013), entre outros.

No meu entendimento, a justificativa para esta investigação é extremamente alta para uma crescente melhoria desse tipo de formação, que, como disse, é pouco estudada, mesmo em relação a outros estados brasileiros, pois é preciso entender seu funcionamento e saber se o resultado final se mostra de fato satisfatório. Como listadas anteriormente, inúmeras pesquisas sobre os cursos da UFC Virtual vinculadas ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) na Universidade Federal do Ceará já apontaram lacunas e problemas dessa formação (assim como confirmaram qualidades), fomentando indiretamente o avanço dos cursos a distância que são modelos nessa modalidade no território brasileiro.

Todos os trabalhos citados anteriormente tinham como ênfase algum ponto da trajetória do formando, ou do sistema, mas não há ainda nenhum trabalho, pelo menos nos programas de pós-graduação da UFC, voltado para o professor de língua estrangeira já graduado. No âmbito nacional, de outras universidades, encontrei apenas um trabalho, o de Monteiro (2009), que investiga alunos já formados nessa modalidade e ainda assim trabalha com aspectos pedagógicos mais gerais como a inovação e a inclusão. Isso se explica, possivelmente, pelo curto tempo de conclusão dos cursos em modalidade semipresencial, apenas há dois anos (no caso da UFC Virtual). Dessa forma, os primeiros frutos do investimento estão sendo colhidos apenas agora.

Além disso, outro aspecto é a dificuldade de pesquisar esses participantes/professores que perderam o contato com a universidade e, muitas vezes, podem morar ou trabalhar em lugares distantes dos polos de formação. O pioneirismo desta pesquisa incide justamente sobre a pretensão de investigar a sala de aula desses docentes e assim rever alguns

---

<sup>3</sup> AVA é a sigla para Ambiente Virtual de Aprendizagem. São ambientes multimídiaicos localizados no ciberespaço que permitem interação e facilitação do aprendizado entre diversos sujeitos.

preconceitos permeados por quem não conhece nem a formação, nem a realidade dessas localidades e questionam a formação a distância.

A maioria dos problemas enfrentados por esses professores, o que provavelmente influencia suas crenças sobre ensino – bem como o uso de tecnologia em sala de aula – e as dificuldades da escola pública não devem ser diferentes das enfrentadas por professores formados em nível presencial. Professores estes, inclusive, que dividem os mesmos locais de trabalho. O questionamento permanece, no entanto, se a formação em EAD, e suas características ímpares, podem ser um grande diferencial que reverbera em toda a práxis<sup>4</sup> desse professor.

A relevância desta pesquisa já toma contornos mais claros a essa altura. O estigma dos cursos a distância, o crescimento das novas tecnologias na vida privada e escolar, a importância de pesquisas sobre o uso de tecnologias na linguística aplicada, o ineditismo em pesquisas com essa modalidade e sua relação com o uso de tecnologias digitais e a investigação da expansão docente resultante de cursos de graduação a distância são aspectos abordados no curso da investigação.

Com o objetivo de orientar o leitor, apresento a forma de organização desta pesquisa. Divido-a em oito capítulos:

No capítulo 2, denominado “O papel das tecnologias na vida cotidiana, na educação e no ensino de LE”, trato de forma cronológica o fato de que sempre o ensino de línguas buscou acompanhar os avanços tecnológicos com intuito de melhorar a qualidade das aulas de LE, de democratizar seu ensino e buscar materiais autênticos e de melhor qualidade. Nesse capítulo também revisito parte importante da fundamentação teórica do trabalho que se ancora em autores vindos do CALL e alguns de seus subcampos, como ensino e aprendizagem de línguas por meio das tecnologias digitais e estudos dos letramentos digitais.

No capítulo 3, chamado de “A incorporação e integração pedagógica do Computador e das TDIC no ensino de línguas estrangeiras”, apresento diversas formas de incorporar modelos tecnológicos no ensino de línguas, e apresento quatro modelos teóricos de integração tecnológico-pedagógica com teoria e prática bem definida e já postos em práticas em outros países.

---

<sup>4</sup> O fato de adotar o termo “práxis”, nesta seção e nos objetivos desta pesquisa, acontece por se pressupor a reflexão e a transformação junto à teoria e prática, já que o processo desde seu início à sua concretude deve ser refletido, e não engessado (VÁZQUEZ, 2007).

O capítulo 4 intitula-se “A formação dos professores do curso de Letras/Inglês em EAD na UFC Virtual e os professores do curso Letras/Inglês noturno” e é dedicado a formação dos professores pesquisados nesta pesquisa. Informações como o histórico geral, Projeto Político Pedagógico (PPP) dos cursos e as disciplinas mais específicas quanto ao uso de tecnologias digitais, com maior ênfase a formação em EAD, no entendimento de que o leitor necessitará compreender essa formação ainda recente no país.

O capítulo 5 antecipa, com base em diversos autores da educação e da linguística, as possíveis barreiras que os professores, especialmente de escola pública, encontram ao tentar incorporar o uso de tecnologias digitais em suas aulas e tem como nome “Barreiras de primeira e segunda ordem”. Abrange desde problemas considerados externos, como a falta de investimento das escolas e treinamento dos professores, a barreiras internas, com maior destaque às crenças dos professores de Língua Estrangeira (LE), que já conta com dezenas de estudos significativos, e o quanto tudo isso pode influenciar a práxis dos professores. Muitas dessas barreiras serão retomadas na análise da práxis dos professores pesquisados, caso tenham sido mencionadas por eles nos dados gerados.

O capítulo 6 é dedicado ao percurso metodológico da pesquisa com a descrição do tipo e abordagem, dos participantes e do contexto em que ela foi realizada, bem como os instrumentos da coleta de dados da pesquisa.

O capítulo 7 é dedicado à análise dos dados coletados com os professores pesquisados, com uma apresentação dos sujeitos e uma análise detalhada proveniente da triangulação feita a partir dos instrumentos aplicados.

Por fim, nas considerações finais é a parte em que dedico inicialmente a uma retomada dos objetivos e das questões de pesquisa e encerro com as contribuições feitas pelo trabalho para a área, bem como as lacunas para pesquisas que venham a se dedicar a temas similares.

## 2 O PAPEL DAS TECNOLOGIAS NA VIDA COTIDIANA, NA EDUCAÇÃO E NO ENSINO DE LE

O ensino de língua estrangeira<sup>5</sup> (doravante LE), mais especificamente de língua inglesa, sempre acompanhou a criação e o uso de tecnologias digitais (PAIVA, 2015; SOUZA & TRÍVIA, 2015), como nos primeiros cursos a distância (a rádio) pela BBC ou pela *Voice of America*, no ensino pós-segunda guerra com as fitas magnéticas, laboratórios de gravação e uso de televisão, até a criação das primeiras *Open Universities* britânicas. Até chegar a uma integração mais intrínseca entre as tecnologias diversas e o ensino de LE é importante retroceder historicamente para elucidar alguns conceitos básicos relacionados à área e a este trabalho. Muito do exposto aqui tem relação intrínseca tanto com o ensino de LE de forma presencial como com o ensino de LE na modalidade em EAD.

A humanidade sempre lidou de alguma forma com a tecnologia. O próprio termo tecnologia não é de simples definição. A etimologia pode ser um caminho interessante para esse fim, como bem destacaram Veraszto *et al*, 2004, p.02:

[...] torna-se notório conhecer que as palavras técnica e tecnologia têm origem comum na palavra grega *techné* que consistia muito mais em se alterar o mundo de forma prática do que compreendê-lo. Inicialmente era um processo onde a contemplação científica praticamente não exercia influências. Na técnica, a questão principal é do como transformar, como modificar. O significado original do termo *techné* tem sua origem a partir de uma das variáveis de um verbo que significa fabricar, produzir, construir, dar à luz, o verbo *teuchô* ou *tictēin*, cujo sentido vem de Homero; e *teuchos* significa ferramenta, instrumento. A palavra tecnologia provém de uma junção do termo *tecno*, do grego *techné*, que é saber fazer, e *logia*, do grego *logus*, razão. Portanto, tecnologia significa a razão do saber fazer. Em outras palavras o estudo da técnica. O estudo da própria atividade do modificar, do transformar, do agir.

Segundo o termo indica, pode-se reconhecer a tecnologia já pelas primeiras ferramentas feitas pelo homem pré-histórico – *homo habilis* – considerando que eram fabricadas com um determinado objetivo. Na história da humanidade, a importância das tecnologias ganha força a cada nova descoberta, e a cada ferramenta inventada. Na educação,

---

<sup>5</sup> Língua estrangeira corresponde ao idioma que é aprendido por uma comunidade que não o utiliza desde a infância, e que só é aprendido após uma primeira língua materna. Diferente de alguns conceitos de língua segunda ou língua adicional, entendo que a língua estrangeira não exige integração ou comunicação em uma determinada comunidade e é aprendida através de práticas de ensino-aprendizagem em escolas, cursos etc. para determinados fins.

as primeiras formas de escrita e seus materiais eram formas de tecnologia, como o códex, o papiro e depois o livro (PAIVA, 2015). Adiantando-se no tempo com intuito de chegar a dois pontos importantes desta pesquisa – CALL e letramento digital – vamos ao século XX – após a década de 90 – quando estamos diante da invenção dos computadores pessoais, os PCS, e as tecnologias de informação e comunicação, as chamadas TIC. Essas formas de tecnologia são chamadas de digitais. Segundo Ribeiro (2016, p.1):

*Tecnologia digital* é um conjunto de tecnologias que permite, principalmente, a transformação de qualquer linguagem ou dado em números, isto é, em zeros e uns (0 e 1). Uma imagem, um som, um texto, ou a convergência de todos eles, que aparecem para nós na forma final da tela de um dispositivo digital na linguagem que conhecemos (imagem fixa ou em movimento, som, texto verbal), são traduzidos em números, que são lidos por dispositivos variados, que podemos chamar, genericamente, de computadores. Assim, a estrutura que está dando suporte a esta linguagem está no interior dos aparelhos e é resultado de programações que não vemos. Nesse sentido, *tablets* e celulares são microcomputadores.

A natureza das tecnologias e seus respectivos artefatos, em uma sucessiva ordem de evolução, são apresentados sucintamente por Maia:

#### Quadro 1 – Natureza das tecnologias e artefatos tecnológicos

Natureza das tecnologias	Artefatos tecnológicos
Tecnologias primitivas	Roda, escrita, fogo, ferramentas em pedra, arco, funda, cobre, roda, bronze, ferro, catapulta.
Tecnologias medievais	Prensa móvel, óculos, moinho, tecnologias militares com a criação da pólvora e de armas.
Tecnologias das grandes navegações	caravelas, bússola, astrolábio.
Tecnologias da Revolução Industrial (século XVIII)	Motor a vapor, locomotiva, tear mecânico e telefone.
Tecnologias digitais de informação e comunicação.	Evolução das telecomunicações, utilização dos computadores, desenvolvimento da internet.
As tecnologias avançadas	Utilização de Energia Nuclear, Nanotecnologia e Biotecnologia.

Fonte: MAIA, 2016, p.56.

Após a apresentação dos tipos e artefatos, já no fim do século XX, chega-se ao ramo de pesquisa nos estudos linguísticos que reconhece, estuda e classifica a relação entre as línguas (em seu uso pragmático) e seus usuários em mediação com as formas de tecnologias digitais (indicadas no quadro): **letramento digital**. Mas antes de ter o letramento digital, tem-se apenas letramento. No Brasil, Kleiman (1995) na linguística e, Soares (1998) na educação,

foram as primeiras pesquisadoras a escreverem sobre o assunto, especialmente na diferenciação com outros termos, tais como alfabetização ou alfabetização funcional, algo que trazia recorrente confusão e ainda acontece hoje. O termo letramento no Brasil veio na esteira de outros países como o surgimento de literacia (em Portugal), *illettrisme* (na França) e *literacy* (nos Estados Unidos e Inglaterra). Kleiman (1995, p.01) considera que “os estudos do letramento têm como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita”. Os estudos em letramento sempre estão ligados a expressões como “práticas sociais”, “vida social”, “atividades sociais”. É muito mais do que apenas decodificar letras e entender as primeiras palavras (como é o caso da alfabetização), mas mobilizar outros saberes e fazer parte de uma prática com um foco definido. Para estabelecer de vez a definição nesse trabalho e deixar clara a divisão, vejamos, nos dizeres de Soares (2002, p.145), a conceituação do termo:

letramento é na argumentação desenvolvida neste texto, *o estado* ou *condição* de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento.

Com a chegada dos computadores pessoais (PC), experimentamos um novo espaço de escrita (BOLTER, 1991) que modifica a forma como vemos a leitura, a escrita, entre outras possibilidades engendradas pelo computador. Houve uma grande mudança em todas as áreas com a produção maciça de cibercultura, conseqüentemente a forma como vemos o letramento também se alterou.

No Brasil, os estudos sobre o uso de tecnologias digitais em sala de aula de LE se mostraram profícuos nas últimas décadas. Tal uso é reconhecido e recomendado por documentos governamentais oficiais, como o Plano Nacional de Educação (PNE, 2001), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN, 2002), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998, 2002 e 2006) e, finalmente, pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM, 2006). Apesar de um pouco tardios, se comparados com os de outros países, esses estudos já sinalizam para uma clara preocupação tanto com a formação, quanto com o currículo e a estrutura das escolas no século XXI. Na mesma direção dos documentos oficiais, a pesquisa na área já reconhecia a questão e já discutia, nesses trabalhos, a importância de se usar tecnologias digitais em um mundo cada vez mais dominado por recursos tecnológicos e com aprendizes que a dominam minimamente já que faz parte de sua rotina.

Na linguística aplicada, os estudos sobre tecnologia fazem parte de uma área, já mencionada, denominada **letramento digital**<sup>6</sup>. Esse termo foi criado por Paul Gilster, em 1997, em um livro homônimo e logo se popularizou englobando de certa forma outros tipos de letramento reconhecidos na época (ARAÚJO; PINHEIRO, 2014). Nesse livro, o autor identifica quatro competências centrais desse tipo de letramento: Agregação de conhecimento, avaliação de informações, de pesquisa e navegação em rotas não lineares<sup>7</sup>.

Alguns anos depois, no começo do século XXI, letramento digital já era o termo mais usado quando se referia a pessoas capazes de usar a tecnologia adequadamente. Outro estudo pioneiro e de grande repercussão foi o de Belshaw (2011) em que o autor faz o percurso de todos os letramentos e suas possibilidades de abrangência. Segundo Araújo e Pinheiro (2014), corroborando com a pesquisa de Belshaw (2011), vários termos já foram usados no passado até uma cristalização hoje desse termo: letramento visual, letramento tecnológico, letramento computacional, letramento informacional e letramento TIC.

Por tudo isso, letramento digital é considerada uma área relevante da linguística aplicada (ou apenas LA), pois trata da relação entre os diversos tipos de agentes que usam a linguagem em algum nível (alunos, professores, tutores, gestores,) e o uso de tecnologias digitais, aquelas que usam linguagem binária e foram iniciadas (e derivadas) a partir da invenção dos computadores<sup>8</sup> (OA<sup>9</sup>, TIC<sup>10</sup>, tecnologias móveis). Se nos fixarmos no sentido mais estrito da expressão “letramento digital”, poderíamos supor que diz respeito apenas àqueles que dominam a tecnologia x ou y.

Para um observador mais desatento, talvez pareça que não haja tanta relevância em observar se novos professores de LE possuem as habilidades necessárias para integrar novas ferramentas tecnológicas em sua prática, já que estes graduados convivem com tecnologias digitais na sociedade e talvez já reconheçam plenamente tais ferramentas e já as usem minimamente. Ainda mais considerando alguns dos sujeitos desta pesquisa, que têm uma

---

<sup>6</sup> Na pesquisa, prefiro convencionar a expressão “letramento digital”, no singular, somente quando estiver falando da área e uso a expressão no plural, quando estiver fazendo menção às habilidades e procedimentos, pois entendo assim, a pluralidade dos letramentos envolvidos (ou multiletramentos).

<sup>7</sup> No original: assembling knowledge, evaluating information, searching, and navigating in non-linear routes. (tradução minha)

<sup>8</sup> Há uma definição mais completa do termo ‘tecnologias digitais’ no referencial teórico desta pesquisa.

<sup>9</sup> Chamo de OA (objetos de aprendizagem) os diversos recursos digitais (ou não) que podem dar um suporte ao ensino de qualquer área.

<sup>10</sup> TIC é a sigla para Tecnologias de Comunicação e Informação. Abrange diversas ferramentas como o computador, a internet, os *smartphones* etc. Embora também se usem os termos NTIC (N de novas) e TDIC (D de digitais), preferi o termo TIC por estar mais cristalizado na literatura.

formação em uma modalidade que parece exigir do aprendiz o uso de ferramentas digitais como requisito básico para se interagir, aprender, e avançar no curso<sup>11</sup>.

Não obstante, o fato de ter tido a formação por meio da modalidade a distância, que é permeada por tecnologias digitais, não garante por si só uma prática de ensino de LE desses professores que integre as tecnologias. Outros fatores podem exercer grande influência como a vida pregressa, a estrutura física dos seus locais de trabalho, a formação continuada etc. Ainda assim, neste trabalho o letramento digital é visto de forma mais ampla como defendida por alguns trabalhos. Autores como Soares (2002); Lima & Lima-Neto (2009); Moreira (2012) e Araújo; Pinheiro (2014) veem o letramento digital de forma mais abrangente e reflexiva e, conseqüentemente, como esse novo docente do século XXI pensa, planeja e adota em sua práxis (levando em conta todos os fatores possíveis) o uso de tecnologias ressignificadas para diferentes momentos pedagógicos.

No entanto, um conceito restrito e limitado de letrados digitais, já não faz mais sentido em tempos de web 2.0, já que a maioria das crianças (dos meios urbanos de grandes e médias cidades) são letradas digitais, pois adquirem a língua e aprendem a se alfabetizar com o advento e com o uso de tecnologias. Assim, já se concebe nos estudos mais recentes de letramento digital que esse novo cidadão e profissional do século XXI não é só o que detém o conhecimento de seu uso, mas que o faz em seu dia-a-dia e que, principalmente, reflete sobre as possibilidades de seu uso, incorporando-o a sua vida profissional, dando novos significados ao seu uso original. Sobre essa nova definição, e a incorporação de outros tipos de letramento, vejamos o que diz Xavier (2006, p.8):

*o letramento digital, que se realiza pelo uso intenso das novas tecnologias de informação e comunicação e pela aquisição e domínio dos vários gêneros digitais, parece satisfazer às exigências tanto daqueles que acreditam na funcionalidade e utilidade que qualquer tipo de letramento pode proporcionar aos indivíduos que o adquirem para agir em uma sociedade, isto é, fazer os indivíduos mais produtivos economicamente, bem como atende aos que postulam o desenvolvimento da capacidade analítica e crítica do cidadão como objetivo maior da aquisição de qualquer tipo de letramento.*

Para Araújo e Pinheiro (2014), o conceito dos ingleses Gillen e Barton (2010) seria um dos mais apropriados nos estudos mais recentes com o tema: “os letramentos digitais são as práticas em constante mudança por meio das quais as pessoas produzem sentidos

---

<sup>11</sup> O nível de letramento digital será indicado pelos participantes da pesquisa nos instrumentos. Essa questão será importante para seleção do participante para o estudo e também no momento da análise. Não entrarei de forma extensa à questão da forma exata de medição ou da problemática das nomenclaturas questionadas em algumas pesquisas sobre o assunto. (WHITE, D.; LE CORNU, 2011)

identificáveis usando tecnologias digitais” (ARAÚJO; PINHEIRO, 2014, p.302). Gillen e Barton, neste mesmo trabalho citado pelos autores brasileiros (2010, p.12) descrevem quatro grandes categorias relacionadas às práticas do letramento digital: <sup>12</sup>

- i) Melhorar o desenvolvimento cognitivo e as práticas de avaliação por meio de intervenções de currículo que fazem uso de novas possibilidades (*affordances*) das tecnologias digitais;
- ii) Apoiar as comunidades de aprendizagem para trabalhar de forma colaborativa na resolução de problemas e na co-construção de conhecimento;
- iii) Trabalhar colaborativamente em uma equipe multidisciplinar para criar ferramentas úteis e práticas;
- iv) Aumentar a autenticidade e superar problemas de acesso.

Outros autores a corroborarem com essa amplitude de sentido dos letramentos digitais são Shetzer e Warschauer (2000), que dividem o tema em comunicação, construção e pesquisa. A primeira tem relação com o uso do computador (hoje em dia, as TIC) para se comunicar de diversas formas, colaborativamente; a construção tem ligação com construir hipertextos, sites e conteúdos on-line e por fim, a pesquisa com a busca de informações diversas na web. Apresenta-se aqui uma mistura de letramentos em que se entrecruzam os conceitos de eletrônico, computacional e informacional. Assim, é comum a preferência pelo termo letramentos, no plural, mesmo que a cada dia letramento digital venha se interpondo de forma mais abrangente e única como área. Sendo assim a opção de uso nesse trabalho, letramento no singular quando se tratar da área e letramentos no plural quando referente às habilidades relacionadas à práxis.

Nos estudos em língua inglesa, com destaque aos Estados Unidos, CALL é o termo mais utilizado e abrangente ao se referir à utilização de tecnologias digitais diversas no ensino de línguas. Em geral, engloba outros termos (e campos) que envolvem assuntos similares como CMC (*Computer-Mediated Communication*), TELL (*Technology Enhanced Language Learning Online*), *learning and teaching* e CMT (*Computer-Mediated Teaching*).

Warschauer (1999), um dos pioneiros no estudo de CALL nos Estados Unidos, indicou três fases para o uso de tecnologia no ensino de línguas. A primeira determinista, depois uma

---

<sup>12</sup> No original: “*Enhancing cognitive development and assessment practices through curriculum interventions that make use of new affordances of digital technologies; Supporting learning communities in problem solving and the co-construction of knowledge; Working collaboratively in a multidisciplinary team to create useful, practical tools; Increasing authenticity and overcoming access issues.*” (tradução minha).

fase instrumentalista e por fim, uma teoria crítica que também possa levar em conta fatores socioculturais. Outros autores profícuos, como Warschauer; Kern (2000); Chappelle (2006, 2010); Larsen–Freeman (2000) ; Liu et al. (2002); Lamy & Hampel (2007) também desenvolvem trabalhos sobre as bases do CALL e ensino de língua inglesa, aprendizagem *online* de línguas e educação a distância.

No Brasil, na última década em especial, o termo CALL vem se popularizando e se definindo como um ramo notável dentro dos estudos de linguística aplicada. Ainda assim, o acrônimo em inglês ainda parece ser novo para parte dos profissionais de línguas. Para Martins & Moreira (2012): “(...) essa é uma área pouco estudada. Consequentemente, é necessário disseminar as descobertas internacionais e os conhecimentos já consolidados, enfim, informar os profissionais de que CALL existe.” (p.254) Essa conclusão, de seis anos atrás, alerta para uma questão preocupante, mas que vem mudando gradualmente ano a ano.

Alguns autores preferem ainda o termo ‘*emerging technologies*’ (tecnologias emergentes) ao estudar o uso de TD de forma integrada a educação e ao ensino de línguas. Especialmente se essa tecnologia ainda não é um ‘*must-have*’, ou seja, uma tecnologia ainda não totalmente conhecida e usada por um grande público. Assim, seu uso descortina uma possibilidade inovadora para seu propósito e que pode ter um impacto significativo se bem utilizada (VELETSIANOS, 2010). A educação a distância e seus componentes se valem de tecnologias emergentes para que possa continuar integrando novos componentes e recursos da *web 2.0*, tais como wikis<sup>13</sup>, MOOC<sup>14</sup> e vídeo conferências.

Embora com nomenclaturas diversas, os estudos de letramento digital, CALL, do uso de TIC e do uso e integração de tecnologia digital em sala de aula de LE já vêm sendo se constituindo como campos de estudos extremamente importantes nas pós-graduações brasileiras nos últimos vinte anos, tendo conquistado um espaço de destaque na área da linguística aplicada. Cito alguns pesquisadores brasileiros influentes nessas áreas (e alguns de seus trabalhos mais recentes): Leffa (2001; 2006; 2006; 2008), Paiva (2013; 2014) Araújo (2010; 2011; 2016) Almeida Filho (2012; 2013) Buzato (2016), Coscarelli (2010; 2016) e Ribeiro (2006; 2016) só pra descrever alguns estudiosos expressivos para esta pesquisa. Assim, como mais um trabalho nessa área pode se mostrar pertinente nesse campo em expansão?

---

<sup>13</sup> Wikis são websites colaborativos em que os seus usuários podem editar e modificar seu conteúdo e estrutura. O projeto wiki mais famoso é a *Wikipedia*.

<sup>14</sup> MOOC é um sigla do inglês (*Massive Open Online Course*). São plataformas educacionais abertas para um número enorme de alunos que desejam ampliar seus conhecimentos em áreas diversas. Nos EUA, muitas universidades já oferecem esse serviço. No Brasil, a USP é pioneira nesse tipo de curso.

Alguns pontos se fazem necessários para esse esclarecimento: hoje, naturalmente, o uso de novas tecnologias digitais é parte integrante da vida das pessoas e seu reflexo no campo pedagógico é esperado, porém a velocidade com que essas novas tecnologias surgem ainda é maior em relação à conclusão de novos estudos de produção, testagem e análise em pesquisas científicas, o que necessita de uma frequente investigação desse objeto. Além disso, quando se relaciona tecnologia com linguagem é possível estudá-las à luz de múltiplos campos e teorias como letramento digital, gêneros em suportes digitais, CALL, construção de sentidos, multimodalidade, entre outras.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>15</sup>, em 2013, o Brasil aumentou em mais de 40% o uso prioritário da internet em *smartphones* e *tablets*, bem como o acesso a internet em quaisquer outros aparelhos, o que nos aproxima de países desenvolvidos. O sinal digital passou a ser obrigatório a partir desse ano em várias cidades, o que fez elevar a compra de conversores, sinais de TV fechada e *smart TV*. No contexto educacional, segundo o censo de 2010, 47,4 mil escolas estariam conectadas à internet por meio do programa PROINFO. No mesmo ano, 39% das escolas de anos iniciais e 70% de anos finais já teriam cobertura. Quatro anos depois, em 2014, já se contavam 115.445 escolas conectadas e 95.454 com banda larga<sup>16</sup>.

Outro ponto a se destacar são as inúmeras aplicabilidades das tecnologias digitais no ensino de língua estrangeira, o que atrai a atenção de diversas áreas do conhecimento como a linguística aplicada, a pedagogia, as mídias digitais, a ciência da computação e outros cursos de Tecnologia da Informação (TI). Assim, percebe-se quão importante pode ser esse campo para toda e qualquer produção intelectual.

Por tudo isso, os estudos em linguagem e tecnologia hoje estão entre os mais relevantes para além dos muros acadêmicos, isso porque a nova sociedade, permeada de novas tecnologias, exige um conhecimento aprofundando e uma constante releitura de suas possibilidades, e isso perpassa pela linguagem, tanto para a aquisição pelas crianças, pelo aprendizado de língua estrangeira, pelo uso em diversos níveis educacionais ou simplesmente pela adaptação de novos termos que surgem constantemente com a criação de novos dispositivos. E nunca foi tão popular e tão fácil aprender um idioma com o suporte de TD.

Espera-se que a escola, e os professores também façam parte de um retrato histórico de uma sociedade, estejam a par das inovações da ciência (suas tecnologias) e possam incorporá-

---

<sup>15</sup> Disponível em: Expressão usada para citar site IBGE, *Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal: 2013*. Coleção Ibegeana. Rio de Janeiro, 2015.

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://www.qedu.org.br/brasil/censo-escolar?year=2014&dependence=0&localization=0&item=>>; acesso em: 04 de agosto de 2016.

las em sua prática e compartilhá-las com os discentes. Como estão as pesquisas em incorporação e integração tecnológica no ensino de línguas? E como isto acontece na prática? Esses questionamentos são relevantes porque giram em torno do posicionamento que o novo docente de LE pode ter, e que a formação pode ter influenciado. No capítulo a seguir, veremos alguns modelos que podem ser incorporados ao ensino de línguas e reconhecido (ou melhorados) pela prática docente.

### **3 A INCORPORAÇÃO E INTEGRAÇÃO PEDAGÓGICA DO COMPUTADOR E DAS TIC NA EDUCAÇÃO E NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Como descrito na seção anterior que relaciona aspectos da vida cotidiana e da história do ensino de línguas com tecnologias (digitais) é bastante claro que os computadores, no primeiro momento, e outras TIC, tais como tecnologias móveis, no segundo momento, foram e ainda são ferramentas, se bem utilizadas, claramente facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem, o que não é exatamente algo simples ou rápido. Primeiramente, a escola ainda é vista como uma instituição conservadora, que ainda não conseguiu se encaixar em uma “mentalidade digital” dos novos tempos, nos termos de Gallardo (2010). Segundo porque imediatismo na educação dificilmente leva a resultados duradouros. De acordo com D. Hung (2006) leva de 5 a 6 anos para professores acumularem habilidade e experiência para utilizarem computadores de uma maneira realmente efetiva, em uma abordagem mais construtivista. Outras pesquisas como a de Barron *et al* (2003), em um estudo maciço em larga escala, constataram que mudanças fundamentais com uso de tecnologia influenciaram, mesmo que com pouco de tempo de experiência, na transição de instrução centrada no professor, para espaços mais significativos de aprendizagem das abordagens centradas no aluno.

É importante lembrar que nos primeiros anos das pesquisas em CALL, os avanços em espaços de ensino de LE eram limitados a alguns países (em geral desenvolvidos) e experiências de sucesso em que tais pesquisas eram compartilhadas como uma “pedra de diamante” no ensino de línguas, seja como segunda língua (ESL) ou língua estrangeira (EFL). Hoje, no entanto, a percepção de que o uso de forma eficaz das TD na educação e no ensino de LE já não é mais um grande mistério e sim como integrar tais práticas com as diversas outras atividades e tempo do professor, bem como fomentar isso através de investimentos em políticas públicas, a meu ver, grande calcanhar de Aquiles, das prefeituras e estados brasileiros.

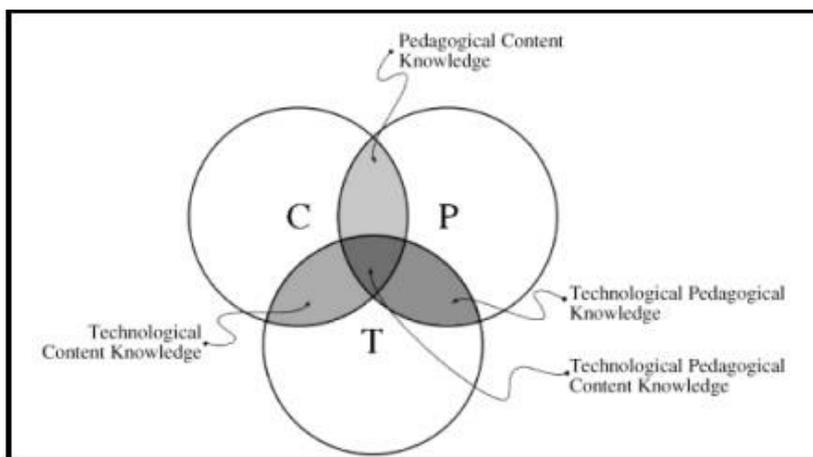
#### **3.1 Modelos de integração tecnológico-pedagógica**

Há muitas formas populares na literatura quando se trata de incorporar o uso de tecnologias às práticas pedagógicas. Neste trabalho, opto por mostrar quatro que me pareceram mais expressivas e se mostram mais produtivas: o quadro CPCT (em inglês, TPCK), o modelo SAMR, o modelo *Bildung* digital e modelo *Will, Skill, Tool*. O primeiro

vem do trabalho dos pesquisadores Mishra e Koehler (2006), que elaboraram um modelo com vista a descrever o chamado Conhecimento Pedagógico, de Conteúdo e Tecnológico integrado dos professores. Lembro que os modelos apresentados não tratam da integração com o ensino de LE especificamente e podem ser usados na educação como um todo, em diversas áreas do conhecimento. Tal decisão se dá pelo fato desses modelos serem mais abrangentes facilitando a conexão e análise com as aulas de inglês de professores de escolas públicas que de modo geral se mostram diferentes de aulas de LE em cursos de idiomas.

A figura em inglês, retirada do trabalho de Mishra e Koehler (2006), e mostrada a seguir, concebe a integração da tecnologia em todo e qualquer modelo de formação de professores, nos estágios e na prática diária. O CPCT prevê o uso de tecnologia não mais como “algo extra”, “atividade adicional”, ou “possibilidade de maior entretenimento” como é comum encontrar em diversos trabalhos que propõem o uso de tecnologia no ensino de línguas. Nesse modelo tripartido, a tecnologia é integrada ao conhecimento pedagógico e de conteúdo. Segundo o modelo, de forma prática, o uso tecnológico-pedagógico só passa a existir integralmente quando o professor tanto domina o conhecimento da área, as teorias sobre uso da tecnologia no ensino, a utilização das ferramentas tecnológicas, a usabilidade necessária e passa a aplicar em diferentes contextos.

**Figura 1:** Modelo integrativo CPCT



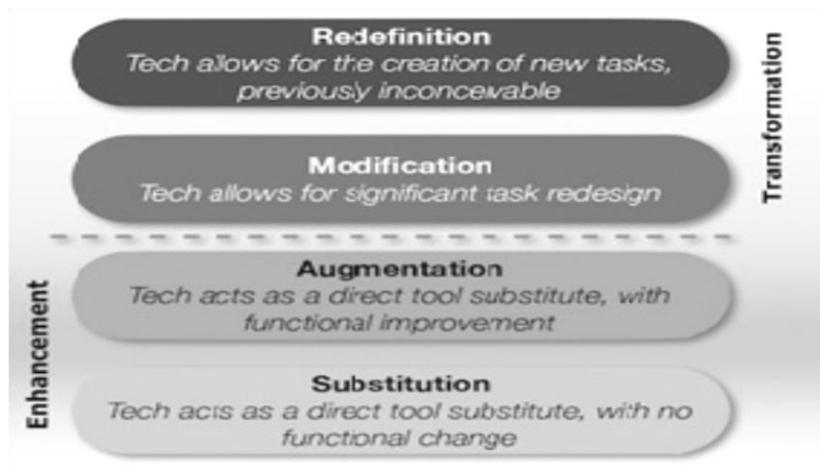
Fonte: MISHRA e KOELHER, 2006, p.1025. <sup>17</sup>

Outro modelo integrativo é o SAMR (Substituição – Ampliação – Modificação – Redefinição). Ele foi desenvolvido por Ruben Puentedurra (2009) e faz a diferenciação entre usos de novas tecnologias apenas como **incrementação** (*enhancement*) outras como

<sup>17</sup> Em português: Conhecimento do conteúdo pedagógico; Conhecimento do conteúdo tecnológico; Conhecimento pedagógico-tecnológico; Conhecimento do conteúdo pedagógico-tecnológico (tradução minha).

**transformação** (*transformation*). Apresento a figura do modelo, também em inglês, retirada de um dos trabalhos do autor:

**Figura 2:** Modelo Integrativo SAMR



Fonte: PUENTEDURRA, 2009, p. 2.<sup>18</sup>

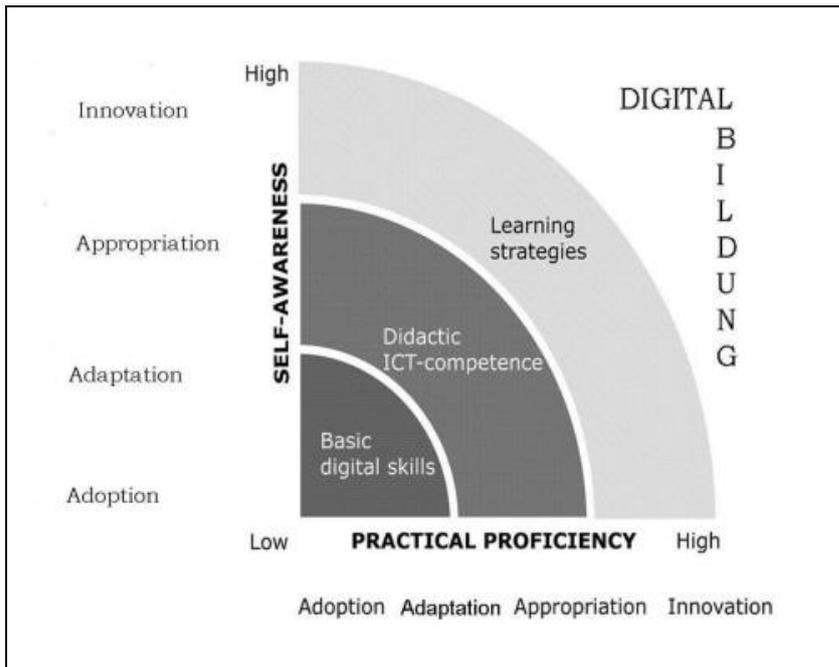
Percebe-se que no nível inferior, o uso de novas tecnologias não traz uma mudança funcional ou apenas melhorada, como é o caso da troca de quadro branco por *data-show*, ou escrever algo no caderno por digitar no *notebook* (substituição). O uso de *e-mails* ou de atividades simples em computadores pode ser entendido como Ampliação (*augmentation*) como uma mudança apenas funcional. Nos dois níveis superiores a atividade já é entendida como transformativa da realidade da sala de aula e redesenhada para uma nova realidade. Atividades integrativas com o uso de *blogs* como diários reflexivos, criação de páginas de aprendizagem em SRS (sites de redes sociais), utilização de aplicativos na sala de aula com ferramentas como reconhecimento de voz, material autêntico etc., uso de games educativos e colaborativos e a criação e uso de *wikis* e *podcasts* são exemplos de transformação e redefinição proporcionadas pelo uso de novas tecnologias, em sala de aula ou não.

O terceiro modelo, de Krumsvik (2011), demonstra o que seria a construção e integração de competência digital para professores. A partir de um modelo composto por núcleos (*core component*), esse modelo contrói um *continuum* das habilidades digitais básicas, passando pela competência no uso das TIC, pelas estratégias de aprendizado até o último estágio, denominado *bildung* digital. A escala de proficiência, similar nesse aspecto ao

<sup>18</sup> Em português: Redefinição: a tecnologia permite a criação de novas tarefas, previamente inconcebíveis; Modificação: a tecnologia permite o redimensionamento significativo de tarefas; Ampliação: a tecnologia age como uma ferramenta substituta direta, com melhoria funcional; Substituição: a tecnologia age como uma ferramenta substituta direta, com nenhuma mudança funcional. Tradução minha.

modelo anterior de Puentedurra (2009), avança da adoção simples até uma postura de inovação completa. O termo *bildung* vem do alemão, que não possui equivalência na língua portuguesa, e pode ser definido como uma formação humana em um nível mais abrangente do que apenas educação, abrangendo além do conhecimento e habilidades, também outros aspectos e valores importantes, como ética, personalidade e humanidade.

**Figura 3:** Modelo de Competência Digital



Fonte: KRUMSVKI, 2011, p. 45<sup>19</sup>.

O quarto modelo chamado em inglês de *Will, Skill, Tool Model* é um modelo desenvolvido especificamente para professores e que identifica e explica a aceitação e a qualidade na integração das TIC nas salas de aula. Este modelo se tornou conhecido e foi validado em pesquisas posteriores a partir de sua inclusão no Manual Internacional de Tecnologia de Informação na Educação Primária e Secundária (Voogt e Knezek, 2008)<sup>20</sup>. Neste modelo os professores devem passar por seis “fases de adoção” até a completa integração:

1. Fase de conscientização: “Eu sei que as tecnologias existem, mas ainda não as utilizei por variadas razões”.
2. Fase de aprendizagem do processo: “Estou disposto a aprender a utilizá-las”.

<sup>19</sup> Em português (de cima para baixo): Inovação; apropriação, adaptação; adoção; alta; autoconsciência, baixa; estratégias de aprendizagem, competência TIC - didática; habilidades digitais básicas; proficiência prática.

<sup>20</sup> *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*. Tradução minha.

3. Fase de Entendimento e aplicação: “Estou percebendo várias e aprendendo várias formas interessantes de integração”.
4. Fase de familiaridade e confiança: “Percebo que já estou começando a me sentir confiante sobre várias formas de utilização da tecnologia”.
5. Fase de adoção em outros contextos: “Eu estou percebendo e aprendendo diferentes possibilidades que possam surgir durante as aulas e turmas variadas”.
6. Fase de aplicação criativa a novos contextos: “Eu posso aplicar o que eu sei sobre tecnologia na sala de aula. Estou apto a usá-la como ferramenta instrucional e integrá-la no currículo”.

A apresentação dos quatro modelos de inclusão tecnológica na sala de aula é uma pequena amostra de que os professores podem e devem ser letrados digitais, e que já é possível encontrar meios de incorporar de forma integral as tecnologias digitais às suas aulas, ainda que muitas vezes, os recursos sejam desfavoráveis.

Os modelos apresentados são bastante englobantes e visam integrar a tecnologia à educação presencial, nas salas de aulas dos professores de diversas áreas do conhecimento, incluindo o ensino de línguas, nas diversas séries, cursos ou escolas. Na análise da pesquisa, pretendo estabelecer relações com os quatro modelos apresentados, mas com maior ênfase a dois: SAMR e o *will, skill, tool*. Esses dois modelos me pareceram mais interessantes e compatíveis com os dados gerados pelos participantes.

Entendo que a formação em EAD, per si, seja em cursos simples ou em graduações já é um exemplo claro (e bem sucedido) de integração pedagógica de tecnologias digitais. Abrange tanto o simples ensino de línguas completamente a distância em cursos privados, com o uso de aplicativos e sistemas próprios, como graduações, como a pesquisada aqui, em letras/inglês, que visa, aprofundar o conhecimento na língua alvo, mas muito além disso, formar um docente qualificado para ensinar a língua em todas as suas possibilidades.

A EAD, no modelo que se apresenta hoje, como o da graduação da UFC Virtual, atinge o último nível nos modelos apresentados, pois trata de uma redefinição (no modelo SAMR) ou de uma inovação (no modelo *Bildung* digital) de tecnologias visando um fim ao qual não foi criada previamente. A estrutura dos *chat*, áudio e *web* conferência, a integração possibilitada pelos AVA, os fóruns são ferramentas que foram re-orientadas para um fim educacional. Além disso, há um trabalho em conjunto de criação e transposição de materiais didáticos de todas as ordens para um ambiente digital constituindo a fase de aplicação criativa, no último modelo apresentado (*will, skill, tool*).

Na próxima seção, me dedico à formação em letras/Inglês em EAD da UFC, e também a formação mais tradicional, no caso, presencial e noturna da UFC, a título de contraste, já que os professores pesquisados por estes trabalhos serão graduados destas duas formações.

#### 4 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO LETRAS/INGLÊS EM EAD NA UFC VIRTUAL E OS PROFESSORES DO CURSO LETRAS/INGLÊS NOTURNO NA UFC

Este estudo tem como parâmetro dois tipos de professores: o que aprendeu uma língua estrangeira, ou pelo menos se aprofundou nos estudos dela em seus vários aspectos, e foi preparado para o magistério com uma carga horária em grande parte a distância. E outro que teve aulas apenas de forma presencial, modalidade padrão nas universidades brasileiras. Na modalidade a distância, também chamada de semipresencial<sup>21</sup>, os encontros presenciais e as provas correspondem apenas a 20% das atividades do curso, embora a prova presencial corresponda a 60 % da nota final<sup>22</sup>.

Assim, entendendo que o tipo de formação recebida é primordial para os objetivos desta pesquisa, um questionamento central da pesquisa (já mencionado) se destaca: O uso integrado da *web*, do computador, das TIC, incluindo tecnologias móveis, na sala de aula, tem alguma reverberação na atividade professoral de acordo com a formação recebida pelo docente? São muitas as variáveis que podem influenciar a resposta a essa pergunta, do currículo à situação escolar, além das crenças dos professores de língua estrangeira. Entende-se, assim, que, para verificarmos com maior credibilidade essa conexão entre a formação em Educação a Distância (doravante EAD<sup>23</sup>) e a prática, se faz necessário investigar e contrastar também professores formados presencialmente, sendo nessa pesquisa um tipo de “grupo controle” e que atuam em condições similares, ou seja, em escolas públicas da mesma região, com estrutura de trabalho similar, mas que se graduaram na forma presencial.

A EAD hoje já conta com mais de 15.000 cursos a distância segundo o último censo da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) em 2013, o que indica que esse número já deve ser maior hoje, o que corresponde a uma fatia significativa no ensino superior brasileiro. Segundo essa mesma pesquisa, o número ainda é maior em universidades particulares, mas pouco a pouco as universidades federais parecem acompanhar o processo.

---

<sup>21</sup> Oficialmente, os documentos oficiais denominam apenas de “educação à distância” essa nova modalidade, independentemente se há ou não horas presenciais. Por isso, irei adotar esse termo nesta pesquisa, bem como no título e nos objetivos. No entanto, extraoficialmente, a modalidade que mescla momentos a distância com aulas ou provas presenciais também é chamada de semipresencial, o que corresponderia ao que se chama em língua inglesa de *b-learning* (*blended learning*) ou *h-learning* (*hybrid learning*). Assim, opto em seguir os documentos oficiais que se referem apenas a educação a distância.

<sup>22</sup> O peso tão alto na prova presencial é um ponto de crítica na modalidade em EAD. Se o curso valoriza tanto as atividades a distância, as quais correspondem à maior parte da carga horária, é paradoxal a nota presencial ainda valer tanto.

<sup>23</sup> Sigla para educação à distância, que, segundo Belloni (2006), tem como características de base: a flexibilidade, a adaptabilidade, a autogestão, o professor coletivo e o estudante autônomo.

As autoras Araújo, Zavam e Hissa (2014), endossadas por esse mesmo documento da ABED, ressaltam a significativa importância da EAD como a modalidade que teve o maior crescimento nos últimos anos e a oferta impressionante de mais de 900 cursos de graduação a distância. Apesar de relativamente recente no Brasil, essa geração da EAD brasileira já produz alguns importantes frutos especialmente nas licenciaturas, estratégia definida pelo Governo Federal para a democratização da educação centrada na capital e região metropolitana e ainda assim com defasagens enormes.

Segundo pesquisa do Instituto Anísio Teixeira de 2013<sup>24</sup>, o número de matrículas de licenciaturas em 2011 marcava 55%, especialmente em pedagogia, um claro balanceamento já que as matrículas presenciais caíram em igual porcentagem segundo a mesma pesquisa. Para Zavam (2013), o motivo de a educação a distância ter se desenvolvido apenas nas últimas décadas de forma tão significativa passa pelo fato dessa modalidade ter enfrentado dificuldades que secularmente sempre foram desafiadores para a educação tradicional, tais como a dificuldade de acesso a lugares longe dos grandes centros, a frequência e a permanência dos alunos. No entanto, a EAD, mesmo pensada como uma solução, vem enfrentando problemas similares, especialmente em relação à evasão dos alunos.

Se há um maior equilíbrio no número de alunos das duas modalidades, é importante verificar também os critérios de qualidade na formação das duas modalidades. Alguns relatórios já vêm sendo produzidos a partir de indicadores do MEC como o SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior) e o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes). Em um dos mais recentes, de Maio de 2017, Figueiredo *et al* a partir do desempenho de 87.406 alunos, de 24 cursos diferentes (incluindo Letras- Inglês), e com dados de 2014, chegaram a conclusão que:

Os resultados das estatísticas do ENADE mostram que os cursos de nível superior, oferecidos na modalidade a distância, estão sendo avaliados, na sua maioria, como melhores ou iguais aos mesmos cursos oferecidos na modalidade presencial. Isso reforça os argumentos para não fazer diferenciação entre os cursos oferecidos na modalidade a distância ou presencial. (2017, p.9)

É necessário retroagir um pouco mais no intuito de entender a implantação dessa modalidade de ensino em que se dará esta pesquisa. A Lei de Diretrizes Bases, nº9394/96, no seu artigo 80, já estipulava o incentivo à EAD. O Decreto nº 2494 e 2561 de 1998 a

---

<sup>24</sup> Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf)>. Acesso em: 05 de ago. 2016.

regulamentaram. Ambos foram revogados, no entanto, pelo Decreto 5.622 em vigência desde novembro de 2005. Este último garantia e estipulava pontos importantes para a qualidade, credenciamento, supervisão e avaliação. As universidades estaduais e federais que possuem cursos – de licenciatura ou formação continuada – a distância funcionam em conjunto com a Universidade Aberta do Brasil – UAB<sup>25</sup>, criada pela Lei nº 11.273, de 2006.

Em 2011, com acesso no dia 19 de agosto, Estivalet (2011) fez um mapeamento dos cursos de Letras – Inglês (e também de espanhol) oferecidos pela UAB em parceria com as universidades estaduais e federais. O número final foi de 11 cursos de Letras /inglês sendo 6 localizados em 5 estados diferentes da região nordeste (AL, BA, CE, PE, PI) três no mesmo estado do sudeste (MG) e um apenas na região sul (SC). Chamando atenção do pesquisador ao fato de que não havia nenhuma oferta na região norte, nem na região centro-oeste. Além de uma clara falta de padronização nas ofertas de curso por estado. Durante vários momentos do ano de 2017 tentei acessar o site da UAB para atualizar os números de Estivalet, porém o site da Capes/UAB encontrava-se em manutenção.

Só a título de exemplificação, no Brasil, algumas universidades que já aderiram à parceria com a UAB e que implantaram cursos em EAD que podem ser citadas são: Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade Federal de Ouro Preto, Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e a Universidade Federal do Ceará (UFC), que possui um ramo especializado nessa modalidade, que se chama UFC Virtual, bem como um AVA próprio, chamado SOLAR, desenvolvido por esse centro.

A Universidade Federal do Ceará, uma das primeiras universidades federais a investir nas graduações nessa modalidade a nível nacional, vem ofertando graduações semipresenciais desde o início da parceria com a UAB em 2007, inicialmente com o curso de Administração, e depois para as licenciaturas, como Pedagogia e Letras<sup>26</sup>. Ainda assim, as primeiras turmas – juntando todos os polos do estado que oferecem esse curso – que se formarem na licenciatura em língua inglesa aconteceram em 2014.2. Sendo assim, se tem até o momento da investigação, apenas seis turmas formadas nessa graduação (2014.2, 2015.1, 2015.2, 2016.1,

---

<sup>25</sup> UAB é a sigla para Universidade Aberta do Brasil. É um programa do Ministério da Educação (MEC) para ampliar e levar ao interior vários cursos de ensino superior, com prioridade para as licenciaturas.

<sup>26</sup> O curso de Letras/Inglês a distância possui um Projeto Político Pedagógico (PPP), criado em 2013, com as informações técnicas sobre o início da parceria com a UAB, a distribuição geral do curso, o currículo adotado e as atribuições de todos os agentes envolvidos programa. Disponível em: <<http://semipresencial.virtual.ufc.br/images/noticiasingles/projetopedagogicoletrasingleasad.pdf>>.

2016.1 e 2017.1). O número total de graduados já passa dos cem; não é enorme, no entanto, pois estou considerando um número total de 11 polos (de um total de trinta polos estaduais ou municipais cearenses) que ofertam essa formação específica (Letras-Inglês). Não se pode considerar uma quantidade alta de graduados, visto que a taxa de evasão também é considerada alta nesse tipo de curso, já que o número de matrícula é de três vezes maior do que de formados.

O currículo do curso de Letras/Inglês a distância consiste em um total de 10 semestres com 1824 horas de atividade para os currículos de natureza científico-cultural, 448 horas de prática como componente curricular, 416 horas de estágio curricular supervisionado e 200 horas de carga horária complementar de natureza acadêmico-científica-cultural. As disciplinas estão divididas em três tipos: núcleo comum, práticas como componente curricular, e de núcleo específico. Com disposição prioritariamente a distância, com momentos presenciais cobrindo obrigatoriamente 20% da carga horária.

Dois disciplinas da grade curricular em EAD da UFC Virtual visam promover a reflexão do aluno quanto a aspectos intrínsecos do ensino e aprendizagem em EAD, a especificidades de tecnologias multimídia e à importância do uso de tecnologias digitais na prática dos futuros professores de línguas. A disciplina Educação a Distância, de 64 horas/aula, é obrigatória no primeiro semestre, e a disciplina Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa por Tecnologias Digitais, também de 64 horas/aula, é fixada para aluno do nono semestre. A primeira, para preparar o aluno para essa nova forma de educação a que poucos estão acostumados, para tentar promover autonomia no aluno e prepará-lo para utilizar alguns recursos obrigatórios; e a segunda para desenvolver uma série de possibilidades de incorporar o uso de tecnologias digitais à prática do ensino da língua inglesa.

Na licenciatura noturna da modalidade presencial da UFC, há duas disciplinas com esse enfoque, uma obrigatória e uma optativa. A obrigatória é a mesma da modalidade em EAD: Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa por Tecnologias Digitais, com as mesmas 64 h e também no nono semestre, e a optativa, denominada Tecnodocência, que também visa relacionar as tecnologias com o trabalho docente.

No projeto político-pedagógico (PPP) do curso de inglês da UFC Virtual (2013) está indicada, tanto nos objetivos do curso, como no perfil do profissional a ser formado, a importância da conscientização tecnológica imprescindível em qualquer formação de licenciatura no século XXI. É perceptível essa noção nos objetivos do curso, amparados pela Lei nº 9.394/1996, nos itens 7, 8, 9 e 10, transcritos a seguir:

7. Habilitar os alunos para acompanhar e compreender os avanços científicos tecnológicos e educacionais;
8. Habilitar os alunos para utilizar diferentes recursos tecnológicos que favorecem o aprendizado da língua estrangeira;
9. Habilitar o aluno a elaborar programas de ensino e material didático em língua estrangeira adequados à realidade de seus futuros alunos;
10. Implementar a concepção de professor-pesquisador de sua prática, como veículo de reformulação de concepções, rupturas com percepções tradicionais, mudanças das ações escolares e das práticas pedagógicas de sala de aula;

Na seção “Perfil do Profissional a Ser Formado”, algumas competências e características são descritas e a relação com os letramentos digitais aparece em pelo menos três:

- Atitude investigativa que favoreça a construção contínua do conhecimento na área e sua aplicação na área das novas tecnologias;
- Domínio da terminologia apropriada que possibilite a discussão e a construção do conhecimento referente à língua e às suas respectivas literaturas;
- Capacidade de lidar com as novas tecnologias desenvolvidas para sua área.

Em suma, em duas seções do PPP (objetivos e perfil do profissional a ser formado), há, explicitamente, uma preocupação em relacionar a formação recebida com o aprendizado, reflexão e utilização pedagógica de recursos tecnológicos digitais, em consonância com documentos oficiais brasileiros e estrangeiros.

Diferentemente do PPP do curso diurno de Letras/Inglês da UFC, o PPP do curso noturno da modalidade presencial de Letras/Inglês da Universidade Federal do Ceará é bem similar ao do curso a distância da mesma universidade. Foi concebido em 2009 pela mesma equipe que posteriormente faria o PPP do curso a distância (2013) e percebe-se a tentativa de isonomia e equidade para, apesar da diferença na modalidade e nas localidades de oferta, formar o mesmo profissional qualificado para o mercado de trabalho ou para os estudos de pós-graduação. Uma diferença consiste no fato de o PPP de 2009 também ser endereçado ao bacharelado, que começou a ser ofertado na mesma época, 2010, trazendo assim seções e características de futuros tradutores e intérpretes da língua inglesa.

A evidência de aspectos relacionados à formação reflexiva do docente, atualização constante em sua formação e o destaque na utilização de recursos tecnológicos devem ser compreendidos como um avanço para a superação de uma das maiores dificuldades na formação docente, que é unir teoria e prática, bem como contribuir para uma permanente formação continuada, característica de profissionais exitosos (IMBERNOM-PEREIRA, 2009). Para Medley & Shannon (1994), o professor precisa combinar eficácia, competência e

desempenho. Sendo eficácia relacionada aos efeitos desejados pelo professor em suas aulas; o desempenho relacionado ao modo que o docente se comporta durante os processos de ensino e a competência sendo a relação com as competências e habilidades que se compreende como essenciais para ensino. No meu entendimento, um profissional reflexivo de línguas tem como grande aliado as tecnologias digitais caso almeje combinar as três características referidas.

É importante salientar que dentro de um trabalho que visa servir como medidor de qualidade do graduado em EAD e conseqüentemente da formação a qual ele passou, seria insensatez, a meu ver, não se expor a falta de investimento gradual nos últimos anos a que passa a EAD no Brasil, e com mais propriedade empírica a realidade da EAD no Estado do Ceará relacionada à parceria da UAB com a UFC. Após o ano de 2014, os cursos da EAD vêm sofrendo com uma série de cortes orçamentais que comprometem a abertura de novas turmas e novos cursos, contratação de novos tutores, reajuste das bolsas e das diárias, diminuição dos encontros presenciais e de oficinas oferecidas pela universidade, entre outras situações. O investimento feito na EAD precisa ser crescente e contínuo para que toda a cadeia que forma a modalidade funcione, do contrário, o aluno vai se sentir desestimulado, em um curso que já exige um enorme comprometimento e que a taxa de evasão é costumeiramente alta. Por outro lado, na UFC Virtual, alguns avanços também aconteceram nos últimos anos como a criação uma nova versão do AVA SOLAR para PC e uma versão *mobile*, bem como a inclusão dos alunos da modalidade EAD nos sistemas a que fazem parte os alunos presenciais, permitindo a inserção dos alunos nos diversos programas de assistência estudantil e programas acadêmicos.

A implantação de um curso em EAD que se pretende alcançar vários municípios de um Estado envolve toda uma cadeia de profissionais e colaboradores da etapa de elaboração de material às aulas presenciais exigidas pelo Ministério de Educação. Bem como a descentralização dos locais físicos de apoio ao curso. Os chamados problemas de primeiro ordem (explicados detalhadamente no próximo capítulo) relacionados a questão técnica, tais como: internet falha e lenta, falta de equipamentos de ponta nos polos, problemas com a manutenção do sistema virtual, treinamento de tutores e tutores presenciais com relação ao AVA são alguns dos problemas básicos de primeira ordem encarados pelas universidades em cursos em EAD. Muitos desses problemas de primeira ordem também acometem escolas públicas de forma ainda mais agravada e assim, delimitando ou inibindo completamente a incorporação de tecnologias digitais nas aulas dos professores de língua inglesa. No capítulo seguinte veremos o que são as barreiras de primeira segunda ordem e o que alguns teóricos já relataram sobre elas em suas pesquisas.

## 5 BARREIRAS DE PRIMEIRA E SEGUNDA ORDEM

Em um estudo de 1999, a pesquisadora norte-americana Peggy Ertmer fez a distinção de duas barreiras que impossibilitavam ou dificultavam que professores e escolas pudessem incorporar recursos tecnológicos em sala de aula. Existem, segundo a autora, barreiras de primeira ordem e barreiras de segunda ordem. As barreiras de primeira ordem são consideradas externas ao professor e tem relação com os recursos (*hardware* e *software*) ao treinamento, ao suporte e a políticas públicas que favoreçam mais equipamentos e que fomentem essa integração. As barreiras de segunda ordem são consideradas internas aos professores e incluem características tais como autonomia, confiança, e crenças tanto sobre o ensino de línguas, como sobre o uso de tecnologias. As barreiras de primeira ordem são vistas como obstáculos mais significativos para a integração, mas as de segunda ordem exigem mais tempo para sua modificação e são mais desafiadoras quanto a possíveis mudanças.

Na literatura da área há ainda outra classificação, menos popular, que divide as barreiras em '*teacher-level barriers*' e '*school-level barriers*', sendo a primeira ligada ao professor, similar ao que seriam as barreiras de segunda ordem ou internas e segunda as barreiras ligadas à escola, com características da barreira de primeira ordem, ou externas. Essa classificação, no entanto, não encontrou ressonância em muitos trabalhos, ficando restritas mais ao relatório do seu criador (BECTA, 2004). Bem, como outras nomenclaturas que não mencionarei aqui por não terem feito muito sucesso em outros trabalhos na área de integração tecnológica, seja na Educação ou na LA.

Em um amplo estudo sobre barreiras na integração tecnológica, Hew e Brush (2007) analisaram dez anos de estudos na literatura da área e identificaram seis tipos de barreiras: 1) recursos; 2) habilidades e conhecimentos; 3) instituição; 4) atitudes e crenças; 5) avaliação; 6) cultura da disciplina. Percebe-se que das seis divisões propostas quatro têm relação com barreiras de primeira ordem (1, 3, 5 e 6) e duas com as barreiras de segunda ordem (2 e 4). A divisão nomeada como primeira e segunda tanto podem ser entendidas como as primeiras a que se identifica no contexto de sala de aula, como em uma primeira ordem hierárquica em termos de impacto na integração (o qual analiso a seguir).

Para a pesquisa que conduzo, tenho interesse, tanto nos usos como nos porquês, do grau de integração das tecnologias digitais nas aulas de língua inglesa. Adianto que os professores pesquisados serão questionados quantos a possíveis barreiras na condução de suas aulas e é fundamental separar a influência que a formação teve, mas também saber quais

barreiras internas ou externas impossibilitam o uso. Outrossim, uma pesquisa que busca entender melhor a formação de professores de línguas e sua atuação nas escolas, deve, no meu entender, prestar um papel reflexivo e que possa para aqueles que leem, possibilitar uma intervenção na realidade que encontrar. Bem como buscar encontrar meios e possibilidades para um avanço nos problemas encontrados, neste caso, na integração tecnológica nas aulas de língua inglesa. E o melhor modo de fazer isso, é compreendendo o fenômeno e as barreiras que possam surgir.

### **5. 1 Barreiras de primeira ordem**

As barreiras de primeira ordem, também chamadas de barreiras internas, são aquelas que delimitam ou inibem completamente o trabalho docente por razões externas à formação inicial do mesmo. A falta total de equipamentos tecnológicos no ambiente escolar, como laboratórios de informática sucateados, falta de projetores multimídia ou *notebooks* para uso docente, problemas de *hardware* ou *software* nos equipamentos tecnológicos existentes e internet inexistente ou muito lenta. Nas palavras de Ertmer (1999, p. 02) “são aquelas que são externas ao professor e inclui recursos (software e hardware), treinamento e suporte”.

Em um estudo de revisão da literatura sobre as barreiras, Bingimlas (2009) identificou e categorizou quatro barreiras de primeira ordem encontradas em um maior número de trabalhos:

- a) Falta de tempo: Justifica-se como uma característica externa por estar relacionado ao pouco tempo que o professor dispõe de planejamento das aulas ou para desenvolvimento os projetos relacionados a integração tecnológica.
- b) Falta de treinamento efetivo: Segundo o autor, possivelmente a barreira externa com maior número de trabalhos. Um problema sério que acomete desde a graduação, passando pelas secretárias de educação e culminando em políticas públicas nas várias esferas relacionadas ao letramento digital de professores de línguas.
- c) Falta de acessibilidade: Envolve desde a expressão consagrada ‘acessibilidade’ ligada as diversas deficiências e especificidades dos alunos e professores, como também tem relação com tornar acessível tudo aquilo que o professor necessita para um bom planejamento e uma boa prática.
- d) Falta de suporte técnico: Essa barreira é importante nessa pesquisa que lida diretamente com tecnologias, pois engloba desde o uso de laboratórios de informática, a equipamentos que o professor tem e não tem suporte ou necessitaria ter. E ainda há

questões práticas como problemas de eletricidade, falta de internet (ou internet muito lenta) e suporte de profissionais de TI (Tecnologia da Informação).

Em seu trabalho de conclusão de especialização, Valadares (2016) destaca a importância do uso de TIC nas salas de aula do ensino fundamental e médio, mas percebe uma resistência e uma falta de manuseio em práticas eficientes em seu uso. Segundo o pesquisador, a realidade do professor público municipal, realidade em que ele também está inserido, é desmotivadora, e faz uma análise de alguns fatores externos que são preponderantes para isso:

(...) um ambiente extremamente ligado as políticas locais, a falta de qualificação e motivação causada por vários fatores, sendo um dos principais, os desgastes diários provenientes da violência, apatia, falta de interesse de nossos alunos que são abandonados em sua maioria por suas famílias sem o devido acompanhamento de seu desempenho escolar. Aliados a esses fatores, encontramos professores desmotivados e robotizados em suas práticas e confortáveis em sua situação de funcionários públicos efetivos que perderam o interesse em uma formação continuada e inovadora. (VALADARES, 2016, p.16)

Esse retrato é realmente comum nas escolas públicas do Brasil e da cidade desta pesquisa e vai muito além da estrutura precária encontrada em muitas escolas e dessa forma inibem um uso mais criativo e constante de quaisquer práticas pedagógicas, não necessariamente as que se utilizam de recursos digitais. E quanto ao aspecto tecnológico per si? Quais são as barreiras de primeira ordem mais comuns? Pelgrum (2001) conduziu um estudo qualitativo que envolveu 24 países (em sua maioria europeus) sobre o nível em que escolas de ensino fundamental e médio detinham na integração do uso das tecnologias. Os dez maiores obstáculos encontrados segundo os próprios agentes educacionais foram<sup>27</sup>:

1. Número insuficiente de computadores;
2. Falta de habilidade/conhecimento dos professores;
3. Dificuldade de integrar na instrução;
4. Agendamento de tempo nos computadores;

---

<sup>27</sup> No original em inglês: 1. Insufficient number of computers 2. Teachers lack knowledge/skills 3. Difficult to integrate in instruction 4. Scheduling comp. Time 5. Insufficient peripherals 6. Not enough copies of software 7. Insufficient teacher time 8. WWW: not enough simultaneous access 9. Not enough supervision staff 10. Lack of technical assistance. (tradução minha)

5. Periféricos<sup>28</sup> insuficientes;
6. Cópias insuficientes de *software*;
7. Tempo insuficiente do professor;
8. Acesso simultâneo ao *www* insuficiente;
9. Funcionários de supervisão insuficientes;
10. Falta de assistência técnica;

Pelgrum fez essa lista há mais de 15 anos e é impressionante como ainda se identifica à realidade brasileira em muitas (ou em todas) essas barreiras mencionadas. A verdade é que a realidade econômica é outra nesses países e muitas dessas dificuldades já devem ter sido superadas. Em um dos estudos mais completos e recentes sobre a realidade brasileira, Filho *et al.* (2017) identificaram após pesquisa nos cursos de licenciatura, nos professores do ensino médio e em análise documentais as barreiras estruturais, epistemológicas e didáticas. As conclusões no que tange a questão estrutural (e de primeira ordem) foram as seguintes:

os resultados que apontam para os obstáculos estruturais na inserção das práticas docentes, demonstram a fragilidade e o descompasso das políticas públicas, propostas por meio de legislação e das situações reais de Instituições e escolas no enfrentamento do dia a dia escolar. Acreditamos que a situação só poderá ser resolvida com ações governamentais que extrapolem o discurso político, para ações imediatas, que consolidem as necessidades inerentes às situações de ensino. (FILHO *et al.* p.12)

Ainda segundos autores, muitos docentes “conhecem e reconhecem” a importância das TIC nas suas aulas, mas “na maioria das vezes ela se apresenta de forma rara na prática docente”.

Também dentro da realidade brasileira, mais especificamente em escola pública, os autores Pontes & Davel (2016), que também são professores da rede pública, fazem um resumo de fatores externos - e peço licença para uma citação mais longa - que se mostra necessária ao relatar a realidade dura dos professores da esfera municipal e estadual:

“Como professores da rede pública de ensino, enfrentamos alguns obstáculos durante a prática em sala de aula, como a falta de tempo hábil para a aplicação de qualidade de todos os conteúdos previstos no currículo, a indisciplina, grande número de alunos em sala, má qualidade do material didático. Outro obstáculo crescente é a desmotivação dos alunos e falta de

---

<sup>28</sup> Periféricos são equipamentos ou dispositivos que estão ligados a CPU (unidade central de processamento) ou ao computador em um sentido mais amplo. Como exemplo, temos: *mouse*, teclado, *scanner*, cartão de memória, gravadores de CD e DVD etc.

acesso à informação e a tecnologia (nos referimos aqui às nossas experiências nas escolas em que trabalhamos, não podemos generalizar, visto que não temos dados que comprovem essa afirmação) Enquanto alguns têm plena acessibilidade a recursos como computador e internet, além de filmes, músicas e jogos (esses fatores são muito motivadores, já que despertam o interesse deles e acabam por motivá-los em sala) outros não possuem nenhum tipo de acesso e apresentam dificuldades na utilização desses recursos. Sem mencionar as questões sociais nas quais esses alunos estão inseridos, muitas em situação de pobreza extrema e ambiente familiar hostil. Esses fatores extrínsecos influenciam muito a aprendizagem dos alunos. Precisamos ter o maior cuidado ao abordar suas experiências para não expor alguns alunos a situações constrangedoras, pois muitas desses recursos e tecnologias que fazem parte do nosso cotidiano, para eles pode ser totalmente desconhecido” (p.13).

Em uma pesquisa de 2015 chamada de “O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira, encomendada pela fundação British Council em parceria com o Plano CDE”, foi retratada a realidade dos professores de inglês nas cinco regiões do Brasil. Nesse relatório, 81% dos professores afirmaram que “a maior dificuldade enfrentada em sala de aula é a falta de ou a inadequação dos materiais didáticos” (p.15). Sendo, desses 81%, 43% relacionada a falta de recursos tecnológicos, tais como: projetores, aparelhos de som e *notebooks*. Na região Nordeste, segundo o mesmo documento, apenas 50% dos professores tem qualquer nível de acesso a um simples projetor. Outro dado particularmente alarmante é que apenas 24% dos professores tem acesso a internet em sala de aula.

Apesar de todos esses problemas mencionados, ainda assim no Brasil, em escolas públicas, houve também um tímido avanço em alguns aspectos. A realidade dos institutos federais que oferecem ensino médio integrado, das escolas de ensino profissional em regime integral no Ceará e políticas semelhantes de escolas integrais em todo o Brasil, as políticas educacionais, tais como o “um computador por aluno” (UCA), a disponibilidade ou aumento da velocidade na internet em algumas regiões distantes da capital são alguns exemplos ainda poucos diante da realidade extensa das nossas escolas públicas de ensino fundamental e médio.

## **5.2 Barreiras de segunda ordem**

As barreiras de segunda ordem ou barreiras internas estão relacionadas mais intrinsecamente aos professores e aspectos psicológicos que possam interferir em seu campo de prática. Os mais importantes – e com o maior volume de pesquisas de identificação - são a

autonomia, a ansiedade e as crenças. Esta última com uma gama ainda maior, e segundo a maioria dos autores (BARCELOS, 2003, 2004; ERTMER, 2005, 2012; GALVIS, 2012), a que mais influencia a prática docente, tendo influência inclusive nas outras barreiras internas antes mencionadas. Assim, relatarei nesse capítulo o que são as crenças em um âmbito mais geral, delimitando para crenças mais específicas em ensino e aprendizagem de línguas e por fim, as crenças em uso de tecnologias digitais, para ser ainda mais preciso no que concerne o foco desta pesquisa.

### **5.2.1 Crenças no processo de ensino e aprendizagem**

Inicialmente, farei um percurso da história da pesquisa em crenças, que se inicia em outras áreas até chegar à linguística aplicada; depois revisitarei os conceitos diversos e indicarei o que será adotado nesta pesquisa; e, por fim, descreverei a relação que as crenças têm com o ensino de línguas e com o uso de tecnologias.

#### **5.2.1.1 O percurso histórico de um conceito multidisciplinar**

Os estudos sobre crença iniciam-se com os “pais” do pragmatismo Charles Peirce e William James (1877). Para esses autores, a crença sempre está ligada a ação e ela rege muitos dos nossos hábitos. John Dewey, ainda na filosofia, e estabelecendo uma ligação com a educação, aprofunda esse conceito, tentando separar crença e conhecimento e delimitar a relação entre eles. Na concepção pragmática do filósofo, as crenças estão relacionadas à experiência, embora vindas da mente, mas não mais passivas como se pensava, e sim controlada por agentes externos próximos, como a família. Nesse sentido, para Dewey:

As concepções que são socialmente correntes e importantes se tornam princípios de interpretação e de avaliação da criança, muito antes de ela atingir o controle pessoal e deliberado de sua conduta. As coisas vêm para ela vestidas pela linguagem, não em sua nudez física, e esta vestimenta de comunicação torna-a um participante nas crenças daqueles que a cercam. Essas crenças, vindo a ela sob a forma de diversos fatos constituem a mente. Eles fornecem os centros a partir dos quais suas próprias atividades e percepções são ordenadas. Aqui nós temos ‘categorias’ de conexão e unificação tão importantes quanto às de Kant, mas empíricas e não mitológicas (1910, p.53).

Etimologicamente, a palavra “crer”, vem do latim *credentia* (do verbo *credere*) e significa “aquilo sobre o que se considera verdadeiro”. No grego, tal palavra tinha a mesma

raiz de *doxa* (opinião). Isso se explica pelo fato de que Platão usava o termo para fazer oposição ao “verdadeiro” conhecimento. A palavra crença ao longo da história sempre foi muito usada no campo religioso e teológico, pela relação com a fé em algum deus, santo ou prática e por isso, permeia o senso comum. Para o dicionário Houaiss (2014), por exemplo, crença pode ser “convicção profunda e sem justificativas racionais em qualquer pessoa ou coisa”. Essas convicções profundas podem modificar a relação que um profissional tem em relação ao seu trabalho, e o professor de LE não foge a essa regra.

As crenças passaram, cada vez mais, a ser parte importante de estudos científicos nas ciências humanas, iniciando na filosofia, como já relatado, aos estudos linguísticos, passando por áreas afins. Sobre isso, ressalta Barcelos (2004, p.07):

Toda e qualquer pessoa é permeada de crenças, ligadas ao senso comum, religioso ou simplesmente por simples observações diárias. Esse conceito que vem da filosofia e estudado na sociologia e antropologia é importante nas ciências humanas. O conceito de crenças não é específico da LA. É um conceito antigo em outras disciplinas como antropologia, sociologia, psicologia e educação, e principalmente da filosofia, que se preocupa em compreender o significado do que é falso ou verdadeiro.

A psicologia é uma área do conhecimento que também possui inúmeros estudos em crenças; o enfoque, no entanto, é como elas se formam na mente humana, em que se ancoram e como mudam ou se cristalizam. Alguns estudos também destacam a influência dos sentimentos e da emoção nas crenças (com repercussão também na educação e na LA). O psicólogo americano Michael Shermer é um dos maiores estudiosos de crenças na psicologia e na neurociência. Suas pesquisas buscam entender as razões para as pessoas acreditarem em algo, mesmo sem o menor valor científico ou evidências significativas e como esses processos se formam na mente. Em seu livro *O Cérebro e Crença* (2012), o pesquisador diz que sua tese central sobre essa questão é que:

Construímos nossas crenças por várias e diferentes razões subjetivas, pessoais, emocionais e psicológicas, em contextos criados pela família, por amigos, colegas, pela cultura e a sociedade. Uma vez consolidadas essas crenças, nós as defendemos, justificamos com uma profusão de razões intelectuais, argumentos convincentes e explicações racionais. Primeiro surgem as crenças e depois as explicações (SHERMER, 2012, p.20).

Ainda para o psicólogo especialista em crenças, dois processos são responsáveis para a formação de crenças no cérebro: a **padronicidade** e a **acionalização**. O primeiro diz respeito

ao fato de os nossos cérebros procurarem padrões a todo o momento e o segundo tem relação com incutir, nesses padrões, significados, além de ações e intenções atreladas a eles (aos padrões). Por isso, nem sempre nossas crenças sobre os mais diversos assuntos, do horóscopo ao ensino de línguas, são baseadas em relatos sólidos ou fatos científicos, já que nosso cérebro cria crenças a todo o momento a partir desses dois processos. Assim, não é nada fácil, modificar uma crença seja ela qual for, pois “uma vez formadas as crenças, o cérebro começa a procurar e encontra evidências que as confirmem, o que aumenta a confiança emocional e acelera o processo de reforço dessas crenças (SHERMER,2012, p.20) . Ainda, para o autor (2012, p.365), há outras tendências cognitivas em que as crenças são influenciadas são:

- a) **Profecia autorrealizável:** tendência a acreditar em ideias e se comportar de acordo com a expectativa de crenças e ações.
- b) **Tendência de generalização estereotipada:** tendência a presumir que o membro de um grupo terá certas características que representam o grupo, sem informações reais sobre esse membro em particular.
- c) **Tendência de atribuição de traços:** tendência a avaliar que nossa personalidade, nosso comportamento e nossas crenças são mais variáveis e menos dogmáticos que os dos outros

Não vou me deter muitos nessas tendências, mas, a priori, se percebe que essas tendências são facilmente aplicáveis também às crenças dos professores de idiomas em diversos trabalhos que se propuseram a trabalhar com esses sujeitos.

Durante todo o século XX, outras áreas, além da Filosofia, Psicologia e Educação a se enveredaram pelo conceito de crenças foram a Antropologia (BLACK, 1973; GOODENOUGH, 1981) e a Sociologia (BOURDIEU, 1987; 1991). Estes autores entendem que compreender melhor o mecanismo de criação e estabilização de crenças é entender o ser humano e suas relações familiares, religiosas, linguísticas e mesmo sexuais. Ainda assim, mesmo depois de inúmeros trabalhos de diversas áreas, e de mais de 20 anos de estudos profícuos também na linguística – como veremos a seguir – o conceito de crenças ainda se constitui de uma “floresta terminológica”, nos dizeres de Silva (2010). Espero delimitá-lo um pouco mais dentro do espectro de interesse deste trabalho nos próximos capítulos.

### 5.2.1.2 O estudo de crenças no ensino

A pesquisa ligada a crenças e concepções de ensino e de língua no Brasil tem início com Leffa (1991) e Almeida Filho (1993). Antes e depois desses pesquisadores encontra-se com uma gama enorme de pesquisadores estrangeiros, entre os quais posso citar Borg (2003), Dufva (2003), Horwitz (1985); Hosenfeld (1978), Pajares (1992), Price (1969), Woods (1996). Já entre os brasileiros, seguindo a trilha aberta por Leffa e Almeida Filho, temos Barcelos (1995; 2000; 2001; 2003; 2004) Kalaja (1995; 2003), Lima (2005), Miranda (2005) e Vieira-Abrahão (2004) a dar visibilidade a essa que é considerada uma área ainda “a desbravar” em LA. Vários foram os pesquisadores da área de linguística aplicada e estudos em educação a levar em consideração o que professores, gestores e alunos pensavam sobre o que eles acreditavam ser um bom e eficiente ensino de línguas, o alcance dessa concepção dentro do espaço educacional que estavam inseridos (usualmente, escolas públicas), quais os grandes problemas em ensinar uma língua estrangeira, por exemplo. As crenças que esses agentes educacionais detinham eram, muitas vezes, tão fortes, que orientavam toda e qualquer atitude em sala de aula, independentemente do planejamento, da turma, ou de outras variáveis. A esse respeito, Carvalho e Damasceno (2013, p.02) dizem que “toda ação docente é guiada por um sistema de crenças, valores e princípios que devem ser examinados dentro do contexto de cada ação de ensino”.

A maioria dessas crenças descritas nos trabalhos era estereotipada, artificial e, em geral, atrapalhava o trabalho do professor e o aprendizado do aluno, pois se construía uma barreira que impedia o sentimento de mudança, algo essencial no aprendizado de uma língua estrangeira e no agir professoral. Embora, geralmente descritas como “barreiras”, há crenças mais resistentes a mudanças e outras mais “maleáveis”, mas nunca vistas como imutáveis. Em consonância com minha posição, Miranda (2005, p.50) afirma que:

[...] algumas crenças podem ser mais resistentes a mudanças, como é o caso das crenças imbuídas de sentimentos afetivos e avaliações (julgamentos de valor) que geralmente permanecem na memória de longo prazo do sujeito, embora não se queira dizer com isso, que as crenças são absolutamente estáveis. Entendo também que as crenças mudam com a evolução do conhecimento, ou seja, à medida que novas informações vão sendo adquiridas (como dito anteriormente), como também através do contato com novas experiências. Admitir o contrário seria, a meu ver, negar a capacidade do ser humano de evoluir, de mudar seus pensamentos, suas crenças a respeito do mundo, de si mesmos, e das pessoas nele inseridas.

Cronologicamente, os estudos de Price (1969) e Hosenfeld (1978) são considerados os primeiros a entenderem que as crenças são determinantes para se entender os agentes de ensino e aprendizagem. Hosenfeld (1978) chama ainda de “mini-teorias de aprendizagem” o que se conhece por crenças, mas ainda exclusivamente com foco nos alunos. Horwitz (1985), quase uma década depois, estende para a prática do docente de línguas e cria como ferramenta para descrição das crenças, um questionário, ainda hoje plenamente utilizado, mesmo que modificado (esta pesquisa é um exemplo), chamado BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*).

Os estudos de CEAL no Brasil, de forma mais pertinente, chegaram atrasados. Segundo Barcelos (2004), alguns congressos de linguística aplicada como o Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada (CBLA), por exemplo, podem ser usados para compreendermos o gradual interesse crescente por esses estudos. No congresso da Associação Brasileira de Linguística Aplicada (ALAB) de 1995 não havia nenhum trabalho sobre crenças. Em 1998, já havia quatro trabalhos no mesmo congresso. Em 2001, havia três, mas agora como parte de uma conferência. Em 2004, no VII CBLA, os trabalhos chegavam a 13 (10 comunicações e três sessões temáticas) e contavam com a presença de diversas universidades brasileiras que já se interessavam pela pesquisa na área. No VIII CBLA, de 2007, ficou evidente que os estudos de CEAL já estavam consolidados, com uma gama imensa de pesquisadores de universidades de quase todas as regiões brasileiras e uma coletânea lançada.

O professor de língua estrangeira é um profissional dotado de crenças que acabam influenciando todo o seu fazer: o que ele pensa ser um bom uso do idioma estrangeiro, um bom método de ensino, a utilidade dessa nova língua ensinada, o interesse que esses alunos podem ter por essa nova língua, só pra citar algumas possibilidades. A origem dessas crenças pode vir de diversas fontes e fases da vida da pessoa até sua prática docente. Garbuio (2005, p.163) identifica e lista as possíveis origens (amparada em outros teóricos) de um professor experiente de inglês investigado em sua pesquisa, o que representaria, na minha visão, grande parte da classe:

- i) Experiências enquanto aprendiz de uma língua;
- ii) Experiência pessoal;
- iii) Influência da primeira (ou de outra) professora de inglês;
- iv) Influência de treinamentos;
- v) Influência de outros professores;
- vi) Fatores relacionados com a personalidade;

- vii) Experiência com o que proporciona melhores resultados;
- viii) Valores pessoais;
- ix) Experiência com o conhecimento formal;
- x) Conhecimento transmitido.

Há ainda outras origens, sem dúvidas, mas podemos observar quão variadas podem ser as fontes das crenças. Um quadro-síntese muito interessante e completo sobre a constituição de crenças vem da pesquisa de Silva (2010):

**Quadro 2: Fatores que podem influenciar e determinar a constituição das crenças**

<b>Estudiosos</b>	<b>Fatores</b>
Feiman-Nemser & Floden (1986)	Fatores individuais, contextuais, sociais, econômicos e políticos das instituições nas quais os professores atuam.
Prabhu (1990)	Experiência enquanto aprendiz. Experiências anteriores de ensino. Exposição a diferentes métodos. Opinião que se tem do trabalho de outros docentes. Experiência como pai e mãe.
Richards & Lockhart (1995)	Experiência como aluno de línguas. Prática estabelecida. Fatores de personalidade. Princípios baseados na educação. Princípios derivados de um enfoque ou método. Conhecimento do que funciona melhor.
Vieira-Abrahão (2001)	Experiência pessoal. Conhecimento transmitido; Valores pessoais e; Contato com teorias e resultados de pesquisa
Maláter (2001)	Experiência como alunos de línguas. Percepções dos comportamentos dos seus professores Análise crítica de leituras em Linguística Aplicada.
Barcelos (2003)	Experiência como aluno de línguas. Percepções dos professores e/ou futuros professores sobre as ações dos alunos em sala de aula. Leituras teóricas produzidas na literatura de Linguística Aplicada.

Fonte: Silva, 2010, p. 96.

Vale lembrar que não há juízo de valor nessas origens ou nas crenças em si. Algumas podem se converter em boas ou péssimas práticas, orientando o trabalho de alguém ao sucesso ou ao fracasso, às vezes pelo resto da carreira. Por isso, o trabalho com CEAL é tão forte e tão importante para o entendimento da prática.

Assim, antes de entender a influência da formação daquele professor em sua prática de integrar as TD na sala de aula, se tem que investigar e analisar até que ponto todo esse ser

humano permeado de crenças pode e deve investir em sua prática através do uso de novas tecnologias e de que forma essas concepções interferem (ou não) nessa prática. No estudo com professores de inglês em escola públicas de Fortaleza, Miranda (2005, p.13) ressaltou significativamente, por meio de frases comuns, o que pensam muitos dos docentes:

Entre os comentários ou frases mais comuns que se referem ao ensino-aprendizagem de LE (inglês), mais especificamente à aprendizagem dos alunos e aos próprios alunos, podemos citar: “eles não aprendem nem português, quanto mais inglês”; “inglês é pra rico e não pra pobre”, “para quê aprender inglês se eles não vão viajar para fora do país?”, “coitadinhos, são muito deficientes!”. Uma análise mais aprofundada das frases acima revela que elas se apóiam no pressuposto (que também é uma crença) de que não dá para aprender inglês na escola pública ou mesmo que a escola pública não é competente para ensinar línguas estrangeiras.

É comum ouvir essas frases, especialmente em escolas públicas. Assim qual a consequência de tais posicionamentos para um profissional que as manifesta sua prática docente? E para o aprendizado dos alunos? E quanto à relação com a gestão? Possivelmente frustrante para todos os agentes do processo. No Brasil, embora não tenha sido pioneira, a pesquisadora que mais tem trabalhos na área é a professora Ana Maria Barcelos (1995; 2000; 2001; 2003; 2004). Ela define crenças em um de seus trabalhos como:

[...] uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p.18).

Há inúmeros estudos sobre as crenças dos professores e alunos (como descrito anteriormente), porém, algumas lacunas ainda merecem ser preenchidas nesse campo para avançarmos na área. Silva (2007) faz um panorama histórico da área e aponta espaços onde não foram feitas ainda investigações sobre o tema. A pesquisadora relata – e verifiquei nos portais de divulgação acadêmica – que nos meios acadêmicos há poucos estudos que envolvam a gestão e professores universitários, por exemplo, pouquíssimos com os tutores de cursos a distância e menos ainda com documentos oficiais e com os professores formados a distância. Foi encontrado apenas um estudo, na verdade, com os professores formados em cursos de educação a distância, mas essa pesquisa nem estava relacionada com as crenças, nem a prática de CALL ou letramento digital, apenas a pontos positivos e negativos gerais desse tipo de formação (MONTEIRO, 2009). Devem-se destacar excelentes pesquisas com a

formação, com o ambiente virtual, com a interação virtual, entre outros, mas nenhum com o profissional já formado.

Os professores de língua estrangeira no Brasil, orientados pelos documentos oficiais na teoria e na prática, pela vivência com os recorrentes problemas da educação pública brasileira, podem ter diferentes concepções do que seja a própria língua estrangeira: seus usos, importância, aplicabilidade. Ademais, outros questionamentos que podem influenciar a atividade dos professores no âmbito dessa pesquisa são o que eles acreditam que é ensino, e mais especificamente suas crenças sobre ensino de inglês para falantes brasileiros no contexto tradicional de sala de aula. Essas crenças mais especificamente relacionadas ao ensino e a aprendizagem são variadas e muitas vezes conflitantes, e permeiam toda a atividade docente, tendo relação também com o uso (ou não) das tecnologias digitais, já que dependendo da concepção do que é ensino ou do que é uma língua estrangeira para um professor, a sua ação pode mudar significativamente (GILAKJANI, 2012).

A verificação dessas crenças em uma formação a distância é necessária, porque a tal modalidade de graduação já carrega uma série de estigmas e preconceitos por diferentes razões (ORSI; GALENI; MEIRA, 2010; NETTO; GIRAFFA, 2012; SANTOS, 2012), e, por fim, o perfil de aluno dessa modalidade pode se mostrar diferente do perfil de aluno das graduações presenciais em alguns aspectos, tais como: nível socioeconômico, de proficiência linguística (no caso dos cursos de Letras) e tempo de trabalho (AQUINO; OLIVEIRA, 2013; SALES, 2015). Este perfil do egresso na modalidade a distância pode gerar uma diferente noção do que esse professor tem do que é ensinar uma língua estrangeira em escola pública reverberando fortemente na sua prática diária e no uso de tecnologias digitais em sua sala de aula.

Como já pontuado, apesar de os estudos sobre crença no ensino e aprendizagem de língua estrangeira se mostrarem muito profícuos no Brasil nos últimos quinze anos, ainda assim, estudos sobre crenças de professores graduados na modalidade a distância ainda são escassos. As crenças dos professores de línguas egressos de um curso de Letras na modalidade a distância, devido as peculiaridades dessa modalidade de ensino, tais como as curriculares e pedagógicas permeadas pelos usos das tecnologias digitais, que impactam o formato das atividades e das avaliações, além do status do próprio aluno da EAD como membro distante fisicamente de uma comunidade de aprendizagem colaborativa, merecem, por essas razões, ser mais exploradas por meio de um estudo sistemático de crenças. Sendo assim, este estudo se mostra relevante ao supor que as crenças podem variar de acordo com o tipo de formação recebida durante a graduação. Além disso, entendo que todas as análises das

concepções de ensino e de língua estrangeira desta pesquisa buscarão possíveis relações entre o uso de tecnologias digitais e as crenças dos professores que a utilizariam (ou não), sempre em busca de entender a relação causal que possa ser estabelecida.

Embora hoje os estudos tenham se espalhado por quase todos os estados brasileiros, ainda permanece ligado a nichos de pesquisa científica que são importantes espaços de geração de conhecimento, motivadores de reflexão, mas que não trouxeram mudanças substanciais na formação de professores. Isso se deve ao fato de que ainda não há tantos pesquisadores, além do que muitos desses estudos não têm sua publicação conhecida por quem realmente precisa. Nem posso dizer que haja esforços governamentais suficientes para a aplicação geral nas escolas ou em formações continuadas.

No Reino Unido, lugar pioneiro na criação de cursos a distância, o número de pesquisas na área também é proporcional ao investimento governamental. Um exemplo é o excelente livro *Language Learning in Distance Education* (2003), de Cynthia White. Nele, a linguista faz um panorama dos mais diversos aspectos que envolvem a educação a distância e seus diversos atores. As crenças dos aprendizes constituem um dos aspectos internos mais importantes a serem considerados, já que os alunos terão que confrontar a sua realidade de aluno em escolas tradicionais durante toda uma vida escolar com uma nova abordagem, em geral, desconhecida da maioria da população. Um ciclo que se inicia com as crenças pré-educação a distância, a confrontação com a realidade e enfim, a remodelação dessas crenças após o início do processo, em uma graduação nessa modalidade, por exemplo. A autora ressalta que:

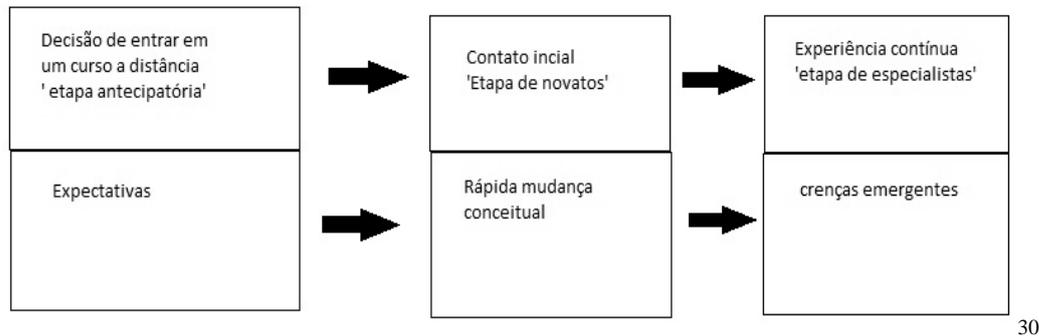
quando os aprendizes fazem o primeiro contato com o novo ambiente de aprendizagem, eles são confrontados não só com o novo contexto, mas também com suas próprias experiências de aprendizado e uma nova visão deles mesmos – uma nova identidade de aprendiz. (WHITE, 2003, p.133, tradução minha)<sup>29</sup>

Essa nova dinâmica de aprendizagem e expectativas confrontadas não só reconfigura crenças antigas, mas cria novas crenças, surgidas após a experiência inicial e a classificação de pontos positivos e negativos percebidos pelo aprendiz. Crenças essas chamadas pela autora de emergentes, e criadas após um processo que a pesquisadora dividiu em fases:

---

<sup>29</sup> No texto original: “As learners make their first contact with the new learning environment, they are confronted not only with a new context, but also with their own experience of learning and a new view of themselves – a new learner identity”. (Tradução minha)

**Figura 4:** Estágios relacionados à entrada na educação a distância



30

Fonte: WHITE, 2003, p. 135.

Percebe-se que a cada etapa temos uma característica mental relacionada a esta nova fase (entrar e durante um curso a distância). No primeiro quadro, as expectativas que se formam antes de iniciar o curso, depois, a partir do choque de uma realidade não-tradicional, algumas mudanças positivas ou negativas começam a surgir e conseqüentemente a modificação de conceitos e, por fim, as crenças que emergem em um momento mais avançado do curso, após a concretização (ou não) das expectativas.

### 5.2.2 Crenças dos professores sobre o uso de tecnologias nas aulas de LE

Vimos que o sistema das crenças funciona como influenciador crucial do comportamento dos seres humanos e conseqüentemente de suas práticas sociais e profissionais (BARCELOS, 2006). Descrevi também o que é CALL, que pode englobar o campo do letramento digital, qual sua relação dessas áreas com a formação em EAD e como é importante seu domínio para os profissionais do século XXI (BUZATO, 2006). As duas áreas (CALL e CEAL) têm uma relação direta que será importante no caminhar dessa pesquisa, de fato, faz parte do meu cerne investigativo. Primeiro, porque a abordagem com que irei trabalhar para saber se os professores pesquisados são ou não letrados digitais competentes e se usam ou não em sua sala de aula, virá de métodos comumente usados em pesquisas com crenças, em que a partir de questionários aplicados, entrevistas e outros métodos (a serem descritos no devido capítulo metodológico do trabalho), será traçado um perfil daquele professor x ou y. Ainda que não seja feita uma observação extensa de suas aulas para garantir com maior precisão seu nível de letramento digital, os professores pesquisados tiveram que

<sup>30</sup> No texto original: "Decision to enter distance course 'anticipatory stage'; Initial contact 'novice stage'; ongoing experience 'expert stage'; expectations; rapid conceptual change; emergent beliefs." (Tradução minha)

preparar uma aula com uso de tecnologias digitais que será observada e descrita, no intuito de garantir uma confirmação mais acurada dos instrumentos de coleta e dados, assim como a verificação das tecnologias comumente usadas em sala. Segundo, porque é importante entender se o professor formado em EAD acredita que o uso de tecnologia digital pode ser um método eficiente e viável para o ensino de língua estrangeira em escola pública, de que forma ele pensa que essa abordagem é possível e que entraves comuns das escolas públicas brasileiras são limitadores para essa prática.

Embora tanto os estudos com crenças, como os de CALL, (ou de integração tecnológica) tenham uma extensa gama de trabalhos na LA, percebi que os trabalhos que tratam dos dois em conjunto aparecem em número muito menor; quase que unicamente em língua inglesa, além de estarem concentrados, em sua maioria, apenas nos últimos sete ou oito anos.

As crenças em geral são criadas e formadas por experiências intensas, construções sociais, inculturação e sucessão de eventos (GILAKJANI, 2012). Assim, os professores tendem a reproduzir métodos que experienciaram com o uso de tecnologias. Se estudaram com pouco uso de novas tecnologias, se seus professores não as valorizavam ou se na sua vida as novas tecnologias nunca são utilizadas de maneira educativa, sem uma formação voltada para um fim específico, eles tendem a não integrar as tecnologias em sua prática (CERUTTI;GIRAFFA, 2015). Assim:

Enquanto alguns professores podem pensar em tecnologia apenas como outra ferramenta que eles podem usar para facilitar o aprendizado do aluno, outros podem pensar como “mais uma coisa” (isto, uma inovação) a fazer. Essas percepções e classificações iniciais resultam em diferentes crenças sobre se, quando e como usar essa ferramenta. (GILAKJANI, 2012, p.4)

Alguns estudos mais recentes mostram as crenças dos professores em relação à utilização de tecnologias móveis e outras ferramentas ligadas a elas (CHEN, 2010; CHIU; CHURCHILL, 2015; KIM, 2008; KIM *et al.*, 2013; YUEN; MA, 2008). A atitude dos professores nesses casos está ligada a crença que os professores tinham sobre sua capacidade de utilização e se a aprendizagem para eles podia ser realmente funcional. Sendo a crença um fator chave para a utilização (não) dessas novas tecnologias móveis. Esses estudos mostraram, no entanto, que independentemente da crença, mediante um treinamento formal e um financiamento de novas tecnologias, todos os professores se sentiram confiantes em utilizar e integrar de forma eficaz as TIC em suas aulas.

Segundo o estudo de Kim *et al* (2013), as crenças dos professores e a aceitação e integração de tecnologias podem ser categorizadas em seis dimensões: 1) a estrutura do conhecimento; 2) a fonte do conhecimento; 3) a estabilidade do conhecimento; 4) a velocidade do aprendizado; 5) a habilidade para aprender e 6) atividades efetivas para suporte de instrução e aprendizagem<sup>31</sup>. Todas essas crenças influenciam os comportamentos e atitudes dos professores. Assim se ele acha que uma ferramenta é mais fácil de aprender, ele tende a utilizá-la, se ele acha que o aluno domina muito mais do que ele, há tendência em não arriscar. Essa capacidade de domínio sobre a ferramenta tecnológica é uma das maiores incentivadores do uso pelo professor. Professores que creem que conhecem mais sobre tecnologias, que acham fáceis de utilizar e já reconhecem sua eficácia em estudos próprios tendem a serem mais abertos a adotarem tecnologias digitais no ensino (TEO, 2009).

Peggy Ertmer é uma das primeiras e mais profícuas estudiosas a analisar a relação das crenças dos professores e a dificuldade de integração de tecnologias em sala de aula (1999, 2005, 2012). Em todos esses trabalhos, a autora define barreiras externas e internas para uma integração eficaz. Segundo a pesquisadora, as externas seriam: recursos (*software* e *hardware*), treinamento, e suporte. E as barreiras internas seriam: a confiança, atitudes e as crenças. Embora as primeiras sejam obstáculos concretos, elas são dependentes de planejamento das secretarias de educação, dos documentos governamentais, das leis, dos financiamentos e vontade política. A segunda, interna, mais abstrata, exige estudos profundos, tanto quantitativos como qualitativos e são consideradas mais desafiadoras. Além disso, para a autora “as condições para o sucesso da integração tecnológica finalmente parecem estar em vigor, incluindo acesso a tecnologia, aumento de treinamentos para professores [...] o uso de tecnologias sofisticadas ainda é surpreendentemente baixo” (ERTMER, 2005, p.02).

Em livro recente, chamado *Letramentos Digitais*, os autores Dudeney, Hockly e Pegrum (2016, p.65), destacam, ao mesmo tempo que refutam oito crenças consideradas comuns e mantidas por professores sobre o uso de tecnologia:

1. As tecnologias digitais substituirão a pedagogia;
2. As tecnologias digitais substituirão o ensino presencial;
3. As tecnologias digitais dispensarão os professores;
4. As tecnologias digitais não foram desenhadas para a educação;
5. As tecnologias digitais causam retardos e falhas;
6. Alunos sabem mais de tecnologias digitais do que os professores;

---

<sup>31</sup> No texto original: 1) the structure of knowledge; 2) the source of knowledge; 3) the stability of knowledge; 4) the speed of learning; 5) the ability to learn and 6) effective activities to support learning and instruction.

7. Os estudantes vão querer usar tecnologias digitais o tempo todo;
8. Professores não conseguem alcançar o treinamento suficiente em tecnologias digitais.

Algumas dessas são globalizantes e parecem bastante simplistas (1,2,3). Não vejo, em um futuro tão próximo, uma chance significativa de suas ocorrências. Isso porque um papel tão brutal e “agressivo” das tecnologias digitais ainda é minimizado por uma tradição milenar presencial e por pesquisas que mostram que o papel das diferentes pedagogias, bem como importância da figura do professor, ainda não são “negociáveis” para um aprendizado mais qualificado, principalmente em escolas regulares e em cursos de graduação. O que inviabilizaria uma educação sem professores (ou tutores), sem abordagens pedagógicas ou totalmente a distância. Outras, ainda, são facilmente identificáveis atualmente (6, 7 e 8). Essas últimas exigem um esclarecimento pontual. A 06, por exemplo, questiona a ideia de que, além da expressão “nativos digitais” estar muitas vezes equivocada, é importante diferenciar tecnologias, aplicativos e *sites* para uso social (*facebook, snapchat, twitter*) e uso educativo (*TED, Khan academy, Busuu* etc.) desconhecidos para a maioria dos alunos. Além de conhecimento técnico em *hardware* ser diferente de conhecimento mais aprofundado em *softwares* e em programas de objetivos específicos. Outro aspecto é que modelos como os mostrados CPCT e o SAMR não precisam de conhecimento tão apurado em tecnologia, mas, sim, de uma mudança de paradigma na própria pedagogia do professor.

Em um profícuo estudo sobre crenças dos professores e integração tecnológica feito com onze professores colombianos de inglês como língua estrangeira, os autores Chamorro e Rey (2013) chegaram à conclusão de que, embora reconhecessem a tecnologia para melhorar suas aulas e gerar motivação e engajamento, todos os pesquisados não procuravam oportunidades para aprender como usá-las adequadamente e nem se esforçavam em desenvolver essas habilidades. Em outra conclusão preocupante, e similar a muitas salas de aula brasileiras, é relatado que:

Quando comparado o que eles dizem sobre o uso de tecnologias em sala e o que eles realmente fazem, podemos dizer que não há muitos pontos em comum. A maioria das atividades observadas e discutidas com os professores é reduzida à *drilling* e prática extra de tópicos estudados. As atividades não são contextualizadas, e basicamente alunos trabalham individualmente com o computador, desperdiçando oportunidades para implementar estratégias e atividades mais comunicativas e interativas. Embora a tecnologia ofereça um grande potencial a ser explorado, atividades

implementadas em sala estão longe de pôr em ação essas crenças e percepções (CHAMORRO & REY, 2013, p. 14).<sup>32</sup>

Em diversos outros estudos (ALGHAMDI; PRESTRIDGE, 2015; SHIFFLET; WEILBACHER, 2015; VAN PRAAG; SANCHEZ, 2015; ZHANG; MARTINOVIC, 2008) o professor, seja ele do sexo masculino ou feminino, ou do ensino básico ou superior, mantém a crença de que é importante integrar tecnologia à sua prática, conhecer novas ferramentas recém-lançadas e de maneira geral, não apresentar temor quanto as suas utilizações, o que seria a chamada tecnofobia (LAM, 2000). As conclusões dessas pesquisas são, por via de regra, similares. As crenças em sua maioria denotam práticas positivas de integração, mas não se constituem verdadeiramente por conta de uma gama de situações em seguida listadas:

- i) Falta de letramento digital apropriado porque nunca receberam uma sólida formação básica ou continuada;
- ii) Pouco ou nenhum esforço para conhecer mais profundamente as diversas utilizações das ferramentas digitais;
- i) Uso muito limitado só reforça velhas práticas, como o aprendizado centrado no professor e utilização de exercícios simples e muitas vezes, gramaticais;
- iv) Falta de estrutura adequada pra um trabalho mais consistente ou apoio da gestão escolar;
- v) Existência de uma barreira maior na escola, por professores mais experientes, que constituem a maioria, os quais precisam de uma maior conscientização.

Em todos esses descritos, seja devido a barreiras externas ou internas, as pesquisas mostram que após um trabalho mais consistente envolvendo treinamento, investimento e *feedback* dos alunos, melhoram-se consideravelmente os níveis de satisfação e de ansiedade dos professores, além de delinearem práticas mais proficientes. As crenças dos professores, pelo menos às relacionadas exclusivamente ao uso de tecnologia, são remodeladas após um índice de sucesso e engajamento dos discentes.

---

<sup>32</sup> No texto original: When comparing what they say about the use of technology in class and what they actually do, we can say there are not many common points. Most activities observed and discussed with teachers are reduced to drilling and extra practice of studied topics. Activities are not contextualized, and basically students work individually with the computer, wasting opportunities for implementing strategies and more communicative and interactive tasks. Although technology offers a great potential to be explored, activities implemented in class are very far from putting into action these beliefs and perceptions (tradução minha).

Finalizo aqui os capítulos referentes ao meu cruzamento teórico proposto. Após a justificativa maior do trabalho na introdução e dos objetivos e questionamentos da pesquisa, trouxe ao leitor a relação do uso tecnológico na nossa vida cotidiana, na educação e no ensino de línguas, fazendo referência à relação histórica e mostrando algumas áreas e teóricos que embasam nossa pesquisa. Posteriormente, descrevi alguns modelos consagrados no que tange ao uso prático de TD com a prática docente e que serão retomados na análise. Também, fazendo referência aos sujeitos e ao contexto da pesquisa, vimos os currículos e o PPP dos cursos de letras/inglês em que os participantes da pesquisa se graduaram. Por fim, para contemplar tanto os usos, como os porquês, apresentei as barreiras internas e externas, em um movimento do geral para o específico, com maior ênfase àquelas em que a relação pode ser feita entre os objetivos e os dados gerados.

## 6 O PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, estão descritos, com maiores detalhes, os procedimentos de coleta dos dados necessários para a análise. Desta forma, a metodologia está ainda dividida pelo tipo, pela abordagem e pela forma de coleta, bem como se apresenta a disposição dos dados que foram coletados.

### 6.1 Descrição teórico-metodológica

Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva e de caráter interpretativo-qualitativa (DEOSTI 2015; LEFFA, 2006), pois busca, por meio de entrevistas semiestruturadas, pesquisa de campo e questionário com escala tipo *likert*, realizar um levantamento de dados para tentar entender a questão investigada. Questão essa compreendida como parte de um ambiente complexo e subjetivo e com professores em plena construção profissional.

Com os dados obtidos, parto, então, para o cruzamento e a análise qualitativa de todo o material coletado a fim de chegar a uma explicação mais apurada, imprescindível para o alcance dos objetivos traçados. Nesse sentido, a pesquisa revela-se ainda como explicativa, por “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos”.

### 6.2 Participantes e contexto

Minha pesquisa delimitou seu campo de investigação em dois perfis de participantes da licenciatura em Letras/Inglês: os graduados na modalidade a distância e os graduados na modalidade presencial. Escolhi compor o primeiro segmento de professores formados em um dos onze polos da UFC Virtual em que é ofertado o curso de Letras-Inglês: o polo da cidade de Maranguape, localizada na Região Metropolitana de Fortaleza. A escolha deveu-se a algumas razões importantes. A primeira delas diz respeito ao número já razoável de formados, já identificados nesse polo até o momento. Este número seria uma segurança na pesquisa, porque muitos formados podem não estar em sala de aula, por não interesse, falta de oportunidade, mudança de carreira, entre outras possibilidades. A proximidade do polo com a minha residência foi importante, já que o tempo de coleta foi de curta duração, além do conhecimento do funcionamento do polo, e de ter convivido com alguns ex-alunos do mesmo, já que tive, durante dois anos, oportunidade de atuar como tutor de algumas disciplinas da

graduação a distância nesse polo, o que contribuiu bastante na coleta e na realização da pesquisa.

O número pretendido de participantes foi de quatro, todos egressos do curso de Letras/Inglês da UFC, sendo dois professores formados na modalidade a distância (Letras/Inglês - UFC Virtual/UAB) e dois professores formados na modalidade presencial (Letras/Inglês - Noturno). Julgo razoável e possível para a pesquisa pretendida trabalhar com essa amostra e com um determinado polo, pelo tempo pretendido e pelos procedimentos que enumerei para atingir os objetivos. Além disso, a área de trabalho desses professores deveria ser prioritariamente em escola pública, em ensino médio ou ensino fundamental, ficando mais fácil padronizar o perfil profissional e o tipo de aula, já que escolas particulares (especialmente de grande porte) e cursos de idiomas compreendem realidades bem diferentes, além do que a maioria dos professores está mesmo em escola pública, especialmente da região metropolitana, onde o polo está concentrado.

É importante mencionar que a pesquisa foi aprovada em parecer do Comitê de Ética a fim de resguardar minha preocupação e neutralidade com o processo, bem como seguir à risca o padrão científico esperado (cf. Anexo A). Na tentativa de uniformizar os dados quanto a influência que a vida pregressa do candidato e seu local de trabalho possam ter, os quatro participantes preencheram alguns critérios para manter uma maior homogeneização e assim garantir uma melhor confiabilidade nos dados. Além da similaridade nas respostas no que concerne a algumas questões do questionário prévio (a explicar adiante), os quatro possuíam menos de cinco anos do término de sua graduação e eram todos professores do ensino fundamental II em escolas do mesmo município (Maracanaú – CE). Assim, tanto a estrutura, o perfil do público discente quanto as possíveis barreiras poderiam acometer as práticas de forma similar.

### 6.2.1 Apresentação dos participantes

A seguir, apresento brevemente os participantes, com sua idade, nível de atuação e o nome fictício que criei para a utilização durante a pesquisa. Destaco também resumidamente a formação geral de cada um.

#### **Professores graduados em Letras/Inglês no turno noturno da UFC**

Professor: César

Idade: 26

Nível de atuação: Ensino Fundamental II

Formação geral: Graduação em Letras/Inglês pela UFC. Pós-graduação em língua inglesa pelo Instituto Prominas/ Universidade Cândido Mendes. Aprendizado da língua inglesa no Núcleo de línguas da UECE. Faz mestrado em estudos da tradução na UFC.

Professor: Marcos

Idade: 28

Município onde trabalha: Maracanaú

Nível de atuação: Ensino Fundamental II

Formação geral: Graduação em Letras/ Inglês pela UFC. Pós-graduado em ensino da Língua Inglesa pelo Instituto Prominas/ Universidade Cândido Mendes. Aprendizado geral da língua inglesa na Casa de Cultura Britânica da UFC. Faz mestrado em estudos da tradução na UFC.

### **Professores formados em Letras/Inglês na modalidade a distância da UFC**

Professor: Danilo

Idade: 45

Município onde trabalha: Maracanaú

Nível da escola: Ensino Fundamental II

Formação Geral: Graduado em Letras/Inglês na UFC na modalidade em EAD. Pós-graduado em ensino de língua inglesa pelo Instituto Prominas/ Cândido Mendes. Aprendeu a língua inglesa na Inglaterra onde morou por dez anos e onde fez um curso técnico em Informática e um bacharelado em Língua Inglesa.

Professor: Cleiton

Idade: 33

Município onde trabalha: Maracanaú

Nível da Escola: Ensino Fundamental II

Formação Geral: Graduado em Letras/Inglês pela UFC na modalidade em EAD. Pós-graduado em ensino da língua inglesa pelo Instituto Prominas/ Cândido Mendes. Aprendeu a língua inglesa em aulas particulares e cursos de idiomas em Fortaleza como IMPARH e FISK.

### Quadro 3 - Informações sobre os participantes da pesquisa

Participantes (pseudônimos)	Idade	Município onde trabalha	Nível da escola	Formação Acadêmica	Cursos livres em que estudou inglês
César	26	Maracanaú - CE	Fundamental II	- Graduado em Letras/Inglês (UFC) - Mestrando em estudos da tradução	Inglês básico em Núcleo de línguas (UECE)
Marcos	28	Maracanaú - CE	Fundamental II	- Graduado em Letras/Inglês (UFC) - Mestrando em estudos da tradução (UFC)	Inglês básico na Casa de Cultura Britânica (UFC)
Danilo	45	Maracanaú - CE	Fundamental II	- Graduado em Letras/Inglês (UFC) - Pós-graduado em ensino da língua inglesa (UCAM)	Não fez cursos. Atribui o aprendizado à imersão na Inglaterra onde morou por dez anos.
Cleiton	33	Maracanaú - CE	Fundamental II	- Graduado em Letras/Inglês (UFC) - Pós-graduado em ensino da língua inglesa (UCAM)	Inglês básico no curso da instituição IMPARH. (Prefeitura de Fortaleza) e Curso FISK (privado)

Fonte: Elaborado pelo autor.

### 6.3 Procedimentos

Nesta parte do estudo estão descritas, de forma detalhada, não só as técnicas utilizadas para a coleta dos dados, mas também o tratamento posterior a ser dado aos dados.

### 6.3.1 Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

#### a) Questionário prévio

Segundo Gil (1999, p. 128), um questionário pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”. Nesta pesquisa, chamo-os de questionários prévios, visto que, além de ser mais um instrumento de coleta necessário para a análise em triangulação de dados, foi a partir dele que selecionei os quatro professores os quais deveriam, a priori, ter um determinado perfil para fazer parte da pesquisa. Um questionário (Apêndice A) feito sob a adaptação do modelo de escala *likert*<sup>33</sup> sobre o uso de tecnologias digitais na sala de aula foi enviado por e-mail para um determinado número de professores já identificados como graduados na modalidade a distância e na modalidade presencial. A razão desse questionário foi selecionar para a segunda parte da pesquisa apenas professores que confirmassem ter acesso e utilizassem tecnologias digitais em sua sala de aula. A estrutura da escola e o número de alunos também foram levados em consideração na escolha dos sujeitos. Entendo que, quanto mais próximos estes sujeitos estiverem ao local de trabalho e à região em que trabalham, mais confiáveis serão os resultados relativos ao uso de tecnologias e quanto à graduação *per si* contribuiu para isso.

#### b) Observação das aulas

Com os quatro professores já identificados como usuários de tecnologias digitais a partir dos questionários prévios, foi agendada, com cada um dos quatro professores, a observação de duas horas-aulas (uma hora e quarenta minutos) em que o professor confirmou que utilizaria tecnologias digitais em sala de aula, mas sem qualquer tipo de detalhamento quanto ao modo que isso se daria na práxis. Além disso, vale declarar que o diretor de cada escola autorizou formalmente cada observação. Então, a aula foi detalhadamente descrita por mim no momento da atuação do participante a partir do passo a passo das ações e atividades ministradas. Também a aula a ser assistida precisava ter obrigatoriamente o uso de

---

<sup>33</sup> A escala *Likert* é um tipo popular de escala criada por Rensis Likert para a medição de respostas em questionários ou pesquisas de opinião. Em uma escala típica há cinco itens. No caso da usada nesta pesquisa, só há quatro, por isso mesmo é considerada uma adaptação.

tecnologias digitais. Apenas isso foi dito a cada professor. Assim, a forma como isso seria feito, qual tecnologia, qual nível, qual série, ficaria a cargo do professor, desde que fosse uma aula com procedimentos que ele naturalmente já fizesse, já que todos eles marcaram nos questionários que utilizavam as TD com certa frequência.

Em regra, durante a observação das aulas, eu fiquei no canto da sala, próximo à mesa do professor, descrevendo de forma minuciosa, seguindo um esquema de passo a passo, os procedimentos do docente no meu *notebook*, e evitando qualquer tipo de interação durante a aula, seja com o aluno, seja com o professor.

#### c) Notas de Campo

Segundo Lüdke e Merli (1986), as Notas de Campo (NC) em pesquisa qualitativa são registros coletados durante uma observação, representando um instrumento de coleta de dados para pesquisa qualitativa. Dessa forma, segundo os autores, para que as anotações estejam de acordo com o objetivo da pesquisa, é preciso um planejamento prévio do que deve ser anotado e observado. Para dar suporte à proposta desta investigação, as NC compreenderam os seguintes registros: a) observação do ambiente de trabalho dos professores; b) anotações sobre a estrutura geral da escola; c) o número de alunos; d) o acesso à internet; e) o nível socioeconômico da região; e principalmente, f) a disponibilização de cada escola de equipamentos tecnológicos para uso dos professores (Cf. Apêndice C). Algumas notas também foram registradas sobre o uso, ou não, do material didático ou do material de suporte usado pelo professor nas aulas.

#### d) Entrevistas

Como quarto instrumento de coleta, foi feita uma entrevista individual semiestruturada com uma série de 13 (treze) perguntas e respostas (gravadas em áudio), ligadas à formação do professor participante (cf. Apêndice B), sua relação com o uso de TD e outras questões identificadas na aula. Percebo que foi importante uma abordagem simplificada do tipo *relato de vida*<sup>34</sup>, em que o professor se sentiria à vontade para se expor de forma indireta. Duas

---

<sup>34</sup> Destaco o termo ‘simplificado’ pois, relatos de vida, embora tenham roteiros prévios, abordam de forma mais profunda e livre cada entrevistado, por esse motivo são instrumentos eficazes em pesquisas qualitativas. Neste caso, a entrevista semiestruturada proposta, visa a combinar a história de vida com seu contexto sócio-histórico e

entrevistas aconteceram logo após a aula assistida, e duas com o intervalo de poucos dias. As aulas foram gravadas em áudio e depois devidamente transcritas para posterior análise. As respostas obtidas foram transcritas logo em seguida para posterior investigação. Para a análise, é importante ressaltar que levei em consideração algumas variáveis - obtidas através dos instrumentos da pesquisa - especialmente aquelas ligadas aos sujeitos pesquisados e aos locais de trabalho deles, tais como: o tempo de trabalho na área, antes ou depois da formação em EAD; a estrutura das escolas em relação ao acesso a tecnologias digitais; o nível socioeconômico dos alunos, uma vez que poderiam revelar relação direta com as hipóteses sobre as crenças; o nível de letramento digital dos professores; e os lugares (presenciais ou virtuais) onde os professores desenvolveram ou desenvolvem o aprendizado da língua inglesa, excetuando-se a própria formação.

#### **Quadro 4: Passo a passo da coleta dos dados**

Passo 1	Envio dos questionários prévios por e-mail aos possíveis participantes e seleção dos quatro professores.
Passo 2	Observação de duas aulas (uma hora e 50 minutos) com o uso de tecnologias digitais de cada professor, assim como com turma e horário indicados pelos professores.
Passo 3	Observação das aulas no momento da visita à escola e produção de notas de campo com a observação da estrutura das escolas e do equipamento disponível para uso.
Passo 4	Entrevista aberta com treze questões, gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

### **6. 3.2 Procedimentos de análise dos dados**

Os procedimentos para a análise dos dados levantados (entrevistas, questionários, observações das aulas e notas de campo) incluíram: a) leitura de todos os dados coletados com as respectivas anotações; b) separação (para constatação posterior) dos dados a partir da coerência das respostas e dos procedimentos utilizados em sala de aula; c) reunião de algumas frases e respostas em quadros para facilitação da análise de similaridades e contrastes; d) divisão a partir da modalidade do professor (professores da modalidade presencial/professores da modalidade a distância); e) análise mais direta e descritiva a partir da triangulação de dados em diálogo com as categorias de pesquisas que são apresentadas no seu devido capítulo. Em

---

a formação do professor, os quais garantem, assim, uma abertura maior do participante e conseqüentemente um relato mais fidedigno. Ainda assim, em toda e qualquer entrevista, mesmo o relato de vida mais emocional e “vívido”, não se garante um acesso direto da experiência, mas apenas uma representação interpretada pela interação e mediada pela linguagem. (MUYLAERT et al., 2014)

face disso, pode-se afirmar que análise com triangulação de dados, segundo Denzin e Lincoln (1989), caracteriza-se por observar e examinar os mesmos dados a partir de diferentes contextos. Em pesquisas qualitativas, há um método denominado *regrounding*<sup>35</sup> de Seliger e Shohamy (1990) em que os dados são analisados duas vezes. Na segunda análise, outro observador – em geral coparceiro na pesquisa – compara os resultados com a primeira, buscando sempre padrões, aspectos, categorias e outros pontos em comum. Esse método propicia uma maior confiabilidade e uma melhor seleção dos padrões nos dados dos quatro professores. No caso desta pesquisa, não houve dois pesquisadores como é o padrão nesse tipo de estudo, então fiz uma análise de conteúdo (AC), examinando e analisando os dados, no mínimo, duas vezes. Na primeira análise, os dados foram expostos em uma perspectiva mais descritiva, trazendo individualmente cada instrumento e com minha visão estrita acerca da geração daquele dado. Já, na segunda, houve uma exposição em conjunto, tanto dos instrumentos quanto dos participantes, em busca dos padrões orientados pelos objetivos e com a mediação do suporte teórico apresentado.

Além da apresentação de cada participante já demonstrado anteriormente, vale salientar que, antes da análise de cada instrumento, houve sempre a apresentação de informações relevantes à ambientação da pesquisa, tais como a descrição da série escolar e o número de alunos relativos à aula ministrada, sua carga horária, o resumo das respostas do questionário e breve descrição da escola de atuação do professor com o intuito de conhecer e de familiarizar-se com a realidade envolvida na pesquisa. Outros dados transcritos foram expostos e analisados sempre com o objetivo de comparar as respostas e os procedimentos pedagógicos relativos às duas categorias de professores e o que poderia tê-los levado àquele determinado resultado ou àquela ação. Em suma, aconteceram dois momentos de análise: a primeira foi individual com cada instrumento e cada professor separadamente, sendo essa mais descritiva; e a segunda contrastou as respostas e as práticas docentes a partir das categorias de análise que serão indicadas. Deste modo, alguns quadros foram feitos com base nos dados gerados pelos instrumentos e em algumas respostas convergentes ou divergentes. A seguir, introduzo dois modelos de quadros usados na pesquisa.

#### **Quadro 5 - Quadro com as respostas dos professores formados em ensino presencial sobre o uso de tecnologias digitais (Exemplo)**

---

<sup>35</sup> Em português pode ser traduzido como (re)fundamentação ou (re)embasamento (Tradução minha).

Professores da formação presencial entrevistados	Qual o nível de importância do uso de TD na sala de aula?
Professor A	<i>“O ensino de inglês com TD para mim é...”</i> (criado para exemplificar)
Professor B	

Fonte: Elaborado pelo autor.

### **Quadro 6 - Quadro com as respostas dos professores formados em EAD sobre o ensino de LE em escola pública (Exemplo)**

Professores da formação à distância entrevistados	Qual o nível de importância do uso de TD na sala de aula?
Professor A2	<i>“ Eu acho que é muito importante porque...”</i> (criado para exemplificar)
Professor B2	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Os quadros 04 e 05 são exemplos simplificados daqueles que serão mostrados ao longo da análise com intuito de agrupar as respostas dos professores com maior clareza e, baseado em pontos em comum, serão traçados os pontos convergentes e divergentes identificados. A partir da observação dos espaços, dos livros e das condições estruturais, estabelecerei finalmente as questões ligadas aos recursos: quais e como foram usados nas aulas, e ancorado em que teorias ou princípios se utilizaram esses recursos tecnológicos.

Em face disso, os usos e os motivos desses empregos serão descritos fundamentados na triangulação dos dados (questionários prévios, observação das aulas, entrevistas individuais e notas de campo). Está claro, portanto, que os procedimentos relacionados ao uso de novas tecnologias pelos professores só pode ser melhor apreendido após tais procedimentos. Após os relatos e as coletas de informações para esse fim, então poderei entender e explicar a práxis ligada ao uso das TD que objetivam o aprendizado da língua inglesa, que é o meu objetivo principal.

## 7 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, são apresentados os resultados dos dados coletados nos devidos instrumentos. Este capítulo está organizado em duas macroseções: a primeira trata de uma análise individual, de caráter majoritariamente descritivo, na qual os resultados obtidos por cada instrumento são analisados. Inicialmente dos questionários prévios, depois das aulas observadas e, por fim, da entrevista aberta; a segunda, logo após a análise individual, segue com a triangulação de dados, alicerçada nos três objetivos da pesquisa e da exposição da transcrição dos dados, gerados em diálogo com o devido embasamento teórico.

### 7.1 Análise dos usos das TD no ensino de inglês na escola pública

Como mencionado nos procedimentos descritos, inicialmente a análise foi feita por instrumento e por cada professor separadamente, de maneira mais descritiva, com uma percepção única minha, e sem exposição do suporte teórico. Como há uma grande quantidade de dados, optei por apresentar os resultados dessa forma para adaptar as duas observações necessárias do método qualitativo *regrounding* (SELIGER; SHOHAMY, 1990) e para facilitar a descrição dos dados coletados, sem restringi-los aos anexos. Após essa análise inicial, os dados dos quatro instrumentos utilizados (questionário prévio, observação da aula, entrevista e notas de campo) com os quatro professores e a realidade das suas escolas de atuação foram contrastados pelo suporte teórico e pelas categorias de análise que serão apontadas antes da triangulação.

#### 7.1.1 Análise das respostas dos questionários prévios

No total, os questionários foram enviados para dezessete professores, os quais tive acesso aos dados, entre os graduados de ambas as modalidades. Dezessete professores foi o total de professores que consegui estabelecer contato através dos nomes fornecidos pelo coordenador do polo em EAD e da coordenadora da graduação em Letras. Sete retornaram os questionários, e, desses sete, quatro foram escolhidos por atenderem melhor o perfil pretendido: professores formados em menos de cinco anos do momento da pesquisa, que trabalhassem em escola pública e afirmassem possuir um bom nível de letramento digital, bem como declarassem ter confiança em utilizar com certa frequência as tecnologias digitais

em suas aulas, que posteriormente foram assistidas para a confirmação da integração pedagógico-tecnológica. No fim, os colaboradores formaram um grupo ainda mais homogêneo do que o esperado, haja vista que todos eram graduados há menos de quatro anos, trabalhavam no mesmo município, todos eram concursados e atuavam no mesmo nível escolar (fundamental II). Nesse caso, foi uma feliz coincidência que atendeu ainda mais um desejo de uniformizar o perfil dos pesquisados e de evitar uma maior discrepância na análise dos usos e seus porquês.

Os questionários possuíam dez questões com respostas utilizando escala de *likert*, contendo apenas quatro opções (concordo totalmente, concordo em parte, discordo ou não sei responder). Alguns dos itens dos questionários foram confrontados na análise com a própria observação da aula e com a entrevista aberta. Havia ainda um espaço aberto no fim do questionário a fim de que o professor fizesse alguma observação relativa às suas respostas. A seguir, mostro a análise das opções dos professores no que concerne às dez perguntas do questionário:

#### a) Respostas dos questionários prévios dos professores da modalidade presencial

##### a.1) Professor César

O professor César afirmou “concordo totalmente” em sete das afirmações, concordância máxima positiva sobre as questões, desde a habilidade de manuseio ao planejamento, que envolveram as TD (questões 01, 02, 03, 06, 08, 09, 10). Com base em suas respostas, observei que que: (i) o professor tem confiança em usar as TD (questões 1 e 6), sabe usá-las (questão 2), percebe que os alunos aprendem mais quando as usa (questão 8); (ii) a formação ajudou a despertar o interesse (questão 3); (iii) o professor planeja as aulas, incorporando as TD, e essa integração é de fundamental importância no ensino-aprendizagem (questão 6). No entanto, o docente concorda parcialmente com a questão que trata da utilização de sites, links e aplicativos (questão 3). As duas respostas às questões que chamam atenção no perfil do professor é que ele não usa mais porque não tem tempo, habilidade ou segurança, assim como não tem suporte e apoio da gestão (questões 5 e 7). No campo das observações, o professor destacou que não utilizava mais equipamento, visto que havia uma fila para utilizar alguns instrumentos, como o *data-show*, e expôs ainda que alguns alunos também achavam que o uso dessa tecnologia era para “enrolar aula”, uma vez que não havia tanta concentração. Diante disso, bem como da observação das outras escolas da pesquisa, é

lamentável verificar a falta (ou mal-uso) de investimento público em alguns locais, bem como a forma como alguns professores e alunos refletem sobre o uso de TD nas aulas.

#### a.2) Professor Marcos

O professor Marcos “concordou totalmente” em cinco dos dez itens do questionário, concordância máxima positiva (questões 01, 02, 04, 06, 09). Mas “concordou parcialmente” nos itens 03, 08 e 10, reforçando em parte o interesse que a formação despertou, bem como a importância em utilizar TD em suas aulas. No entanto, expôs que ainda havia certos entraves que impossibilitavam o uso mais frequente. Chamou atenção a questão 05, pois o professor alegou não saber responder se gostaria de usar mais tecnologia, e afirmou que o tempo, a habilidade ou a segurança travavam o uso desses recursos por ele.

#### b) Respostas dos questionários prévios dos professores da modalidade a distância

##### b.1) Professor Danilo

O professor Danilo marcou “concordo totalmente” em sete das dez questões (01, 02, 03, 06, 08, 09, 10). Apenas na questão 03, ele não marcou o item “concordo totalmente” sobre não usar *links*, aplicativos e *sites*. Nas outras duas questões, o professor concordou parcialmente tanto sobre se gostaria de usar mais tecnologias durante as aulas, bem como não ter tanto suporte da gestão (questão 7). Entre os quatro colaboradores, o professor Danilo foi, juntamente com o professor César, o que mais concordou positivamente em relação ao uso de TD. Inclusive, no campo das observações, o professor justificou o caso das duas afirmações, acrescentando os problemas de “estrutura” e “orçamento” em relação à internet na própria escola e do apoio limitado da gestão.

##### b.2) Professor Cleiton

O professor Cleiton marcou a opção “concordo totalmente” em sete das dez questões (01, 02, 03, 06, 08, 09, 10), repetindo o resultado de outros professores, demonstrando, assim, habilidade e confiança no uso das TD. Não concordou totalmente sobre o uso de *link*, *sites* e aplicativos (questão 4). Também concordou apenas parcialmente sobre não utilizar mais tecnologias por duas razões: por falta de suporte (esse ponto foi destacado pelo professor nas

observações ao afirmar que não havia recursos na escola), apoio da gestão ou outra questão, como tempo ou habilidade.

### Quadro 7 - Quadro sobre as respostas dos questionários prévios

	Professor César	Professor Marcos	Professor Danilo	Professor Cleiton
1. Tenho confiança que posso usar tecnologia como uma efetiva ferramenta de ensino.	Concorda totalmente	Concorda totalmente	Concorda totalmente	Concorda totalmente
2. Tenho confiança que posso criar aulas de temas variados incorporando tecnologias.	Concorda totalmente	Concorda totalmente	Concorda totalmente	Concorda totalmente
3. A minha formação me despertou o interesse para a importância de usar tecnologias digitais em sala de aula.	Concorda totalmente	Concorda parcialmente	Concorda totalmente	Concorda totalmente
4. Uso nas minhas aulas sites/links/aplicativos diversos.	Concorda parcialmente	Concorda totalmente	Concorda parcialmente	Concorda parcialmente
5. Gostaria de usar mais tecnologias durante as minhas aulas, mas não consigo (tempo, habilidade ou segurança).	Concorda parcialmente	Não sabe responder	Concorda parcialmente	Concorda parcialmente
6. Desde meu planejamento anual ou mensal, já imagino como incorporar tecnologias variadas nas minhas aulas.	Concorda totalmente	Concorda totalmente	Concorda totalmente	Concorda totalmente
7. Não uso tecnologias digitais na escola porque não tenho suporte, nem apoio da gestão.	Concorda parcialmente	Discorda	Concorda parcialmente	Concorda parcialmente
8. Quando uso tecnologias digitais na aula meus alunos aprendem mais.	Concorda totalmente	Concorda parcialmente	Concorda totalmente	Concorda totalmente
9. Considero meu domínio de uso de tecnologias digitais suficiente para utilizar nas minhas aulas.	Concorda totalmente	Concorda totalmente	Concorda totalmente	Concorda totalmente
10. Integrar tecnologias digitais na aula de	Concorda	Concorda	Concorda	Concorda

línguas é um caminho para um melhor ensino e aprendizagem.	totalmente	parcialmente	totalmente	totalmente
--	------------	--------------	------------	------------

Fonte: Elaborado pelo autor.

Este quadro integra as respostas dos quatro professores para melhor observação do leitor. Denota-se perceptível a proximidade nas respostas e consequentemente a motivação para escolha dos quatro professores para compor a pesquisa. Após a fase dos questionários, passo à observação das aulas na próxima seção.

### 7.1.2 Análise dos dados coletados nas aulas observadas

Após o recebimento dos questionários prévios, da seleção dos professores escolhidos e da confirmação de que esses colaboradores tinham interesse em continuar a pesquisa, foram agendadas as visitas a cada escola para a observação das aulas, com a devida autorização dos diretores. No início da pesquisa de campo, houve uma primeira observação dos espaços e dos equipamentos aos quais o professor tinha acesso, dando início às notas de campo que ajudaram a entender o contexto profissional de cada professor e as barreiras externas que ele enfrentou quanto ao uso das ferramentas tecnológicas de seu interesse.

Em seguida, passo à descrição da aula de cada professor assistida e, logo após, à análise individual de cada uma delas separadamente. Relembro que essa primeira parte da análise ainda não expõe as transcrições, nem o suporte teórico, o que virá *a posteriori*, no momento da triangulação. Como já descrito nos procedimentos de coleta, cada professor teve duas aulas geminadas observadas, cada uma delas de cinquenta minutos, totalizando 1 hora e 40 minutos. A escolha do momento foi indicada pelo professor com antecipação de uma semana, em uma turma escolhida por ele e em melhor momento também entre os dias que indiquei. As aulas foram gravadas em áudio, não para a transcrição exata da fala dos professores e dos alunos, apenas a título de confirmação posterior dos procedimentos do professor com o propósito de garantir a segurança quanto aos dados da pesquisa.

#### c) Análise das aulas dos professores graduados na modalidade presencial

##### c.1) Professor César

##### i) Descrição da aula:

A aula do professor César aconteceu no horário de 15h05min às 16h55min em uma turma de 7º ano. A aula contava, no dia, com 26 alunos de um total de 30. O professor levou em torno de dez minutos para montar o equipamento necessário: *data-show*, *notebook* e caixa de som e mais cinco minutos para que todos os alunos estivessem de volta do intervalo e preparados para a aula.

O professor iniciou com um vídeo sobre *bodyparts* que exibía uma paródia em música com cenas de crianças. Ao final da exibição do vídeo, perguntou que conteúdo da aula seria tratado naquele dia. Os alunos responderam corretamente. O professor escreveu no quadro algumas palavras em inglês, possivelmente conhecidas pelos alunos, que são formadas com termos que designam partes do corpo, como *handball*, *football* e *megahair*. Após isso, o professor passou outro vídeo cujo foco era partes do corpo em inglês e pediu aos alunos para prestarem atenção na pronúncia. Logo após, leu em voz alta as *bodyparts*, depois complementou com mais algumas. Então, os alunos repetiram a pronúncia dele e, em seguida, pronunciaram sozinhos.

O professor reexibiu o 2º vídeo e solicitou aos alunos que copiassem as partes e, se possível, que as desenhassem como mostrado no vídeo (10 minutos para a atividade). Logo após, ele passou um terceiro vídeo, também com a descrição a partir de um diálogo de um desenho animado, só que dessa vez com mais *bodyparts* do que nos anteriores. O professor destacou o sotaque, que agora era diferente, britânico.

Em seguida, revisou os números de 1 a 10 com os alunos e pediu que anotassem a quantidade de cada parte do corpo que foi mencionada pelos personagens. Logo após, passou para um quarto vídeo mais longo e mais detalhado, o qual mencionava um narrador falava e exibía não somente a quantidade, mas também o movimento de cada parte do corpo (por exemplo: *hand – touch*). Após isso, o professor escreveu *How many \_\_\_\_\_ do you have?* e explicou a frase. Ele repetiu o vídeo para os alunos que não anotaram todas as quantidades. Então, perguntou usando o modelo para cada *bodypart*: *heads*, *feet*, *head*, *fingers*, entre outras, e, em sua maioria, os alunos responderam bem. Logo após, o professor passou um caça-palavras com *bodyparts* e pediu que respondessem à atividade em 15 minutos e posteriormente a corrigiu. Por fim, entregou uma atividade mais complexa, com cinco questões de forma impressa, englobando assuntos das aulas anteriores, a qual valeria como avaliação. A resolução da atividade levou em torno de 20 minutos.

ii) Análise geral da aula do professor César:

O professor parece ter cumprido com um planejamento prévio com relação a todas as atividades pensadas para a aula. Ele utilizou com facilidade o equipamento pretendido e concentrou as estratégias com o uso de vídeos curtos para demonstrar, fixar e reforçar o vocabulário. Houve um claro passo a passo, do mais simples ao mais complexo; depois do mais lúdico para prender a atenção ao mais descritivo para reforçar o que foi aprendido. Finalizou com uma atividade como avaliação do dia. Além disso, a interação com palavras e alguns comandos em inglês foram frequentes nas falas do professor e a busca pela interação com os alunos, mesmo que, de modo geral, a interação fosse com os mesmos alunos, também foi frequente durante toda a aula. Alguns pontos negativos foram percebidos, como: alguns vídeos ficaram um pouco repetitivos, embora possam ter ajudado na fixação, e o vocabulário foi visto um tanto quanto descontextualizado. Uma cena maior de um desenho, de um filme ou um texto como complemento poderiam ter sido usados. O vídeo em que mostrava o que cada parte do corpo fazia foi o único com um maior grau de complexidade; ao avançar para além das simples palavras, despertou uma maior participação dos alunos. O ambiente insalubre (cadeiras velhas ou quebradas, temperatura do ambiente muito quente, espaço pequeno para um número alto de alunos) e alguns momentos de indisciplina foram as barreiras externas mais evidentes, que serão retomadas no devido capítulo.

## c.2) Professor Marcos

### i) Descrição da aula:

A aula do professor Marcos iniciou às sete da manhã. A turma era de 6º ano, e ele estava, no momento da observação, com 28 alunos, do total de 30. O professor levou pouco tempo para a montagem dos equipamentos: *notebook*, *data-show* e caixa de som, de 7h até às 7h e 15min. Tempo também em que alguns alunos um pouco mais atrasados chegaram à sala. O professor iniciou recapitulando o assunto da aula passada, lembrando o que é *present continuous*. Escreveu alguns verbos e expressões de tempo comuns a esse tempo verbal, como *now* e *at the moment* e também alguns verbos como *lie*, *study*. Logo após esses cinco minutos, o professor passou um vídeo: um desenho animado do personagem Mr. Bean e, durante a exibição do desenho, várias frases com *present continuous* foram apresentadas, descrevendo ações, como: *Mr. Bean is sleeping*, *He is using the washing machine*, entre outras.

Na metade do vídeo, o professor parou e fez alguns questionamentos sobre a projeção, destacando as atividades que foram exibidas. Após isso, em inglês, o professor questionou os

alunos sobre as ações que apareceram, e alguns alunos colaboraram respondendo também em inglês. Logo após, o professor repetiu o vídeo e pediu que os alunos escrevessem em seus cadernos as frases em *present continuous* à medida que surgiam no vídeo, e pediu que deixassem linhas abaixo de cada frase. Assim, frase a frase, os alunos foram anotando e repetindo a pronúncia do professor. Após a anotação dos alunos, o professor disse que iria retomar o vídeo em outra ocasião, mas antes passou um *slide* com algumas frases em *present continuous*, enfatizando a estrutura gramatical: sujeito, verbo e complemento, além do gerúndio e a relação com o uso. Após o momento de explicação, ele exibiu algumas imagens de personagens famosos, como Super-Homem, Mulher Maravilha, Pikachu, Bob Esponja, juntamente de frases incompletas em inglês, como o sujeito e o verbo no infinitivo. O professor propôs uma competição entre meninos e meninas. A cada imagem, o primeiro que levantasse a mão e respondesse o que aparecesse na imagem, usando a frase completa em *present continuous*, ganharia. O professor exibiu cinco imagens, e sempre certo número de alunos respondeu ao seu questionamento, assim como a maioria acertou. Após a competição, o professor finalizou a atividade, mostrando uma frase que estava em modo negativo e pediu aos alunos que reescrevessem todas as frases que eles tinham escrito no primeiro vídeo (o do Mr. Bean), agora as transformando para o modo negativo.

Logo após o professor corrigiu as frases e, nos últimos quinze minutos de aula, checkou, nos cadernos dos alunos, as atividades pedidas na aula anterior, que havia sido a primeira sobre o *present continuous*.

## ii) Análise geral da aula do professor Marcos

No que concerne ao uso do equipamento, o professor não teve problemas na montagem ou na exibição do que foi planejado. Ele usou um vídeo, amplamente trabalhado na aula e dois *slides*, um para suporte da explicação gramatical e outro para a atividade competitiva. A avaliação daquela aula se deu pelas transformações das frases expostas no vídeo, no entanto só aconteceu ao fim das atividades. O professor utilizava comandos em inglês e demonstrava conhecer bem sua turma. A participação em geral dos alunos foi boa, com destaque a três alunos que detinham um bom nível de conhecimento da língua inglesa. Todavia, o que se apresentou negativo foi o fato de centrar muito a aula nesses três alunos. Na competição, houve uma maior democratização, momento em que mais alunos se animaram a responder, já que adotou a regra de que não poderia haver repetição do mesmo aluno. Ademais, a linguagem do vídeo com um universo conhecido e interessante para os alunos e os

personagens escolhidos por meio do uso das imagens foram fundamentais para atrair o interesse e, conseqüentemente, a participação deles.

d) Análise das aulas dos professores da modalidade a distância

d.1) Professor Danilo

i) Descrição da aula:

A aula do professor foi de 09h20min às 11h e contou com 29 alunos, de um total de 30 em uma turma de 8º ano do ensino fundamental II. Na aula anterior àquela, o professor lembrou que passou uma atividade sobre *marketing* e o mau uso de celulares a partir de um texto chamado *Phone Zombies*, sobre os perigos de se usar celular exageradamente. Os alunos deveriam trazer, no dia pretendido, algumas imagens pesquisadas na internet sobre o tema e usar sua criatividade. Então, o professor recebeu e mostrou para a turma alguns deles, indicando quais seriam os melhores.

A sala de aula já possuía uma TV de 29 polegadas, um aparelho de DVD e uma pequena caixa de som instalada permanentemente. Assim, o professor preparou previamente uma atividade com *trailer* de filmes, com áudio original para fazer uma atividade em sala e, antes de iniciar, entregou a atividade para cada aluno. O professor incentivou os alunos a assistirem ao trailer antes da aula, e sugeriu que o procurassem no *Youtube*. Deste modo, passou o *trailer* do filme *The Mummy* de 2017, sem legendas. Na atividade, o professor trouxe todas as frases já transcritas, no entanto fora da ordem correta em que seriam pronunciadas, e pediu que os alunos associassem cada frase em inglês que escutaram (e que estava transcrita na atividade) com sua devida tradução. O professor trabalhou com cuidado cada uma das 30 frases, separadamente, com os alunos, repetindo-as, parando e repetindo o trailer para mostrar, fazendo a comparação, ou seja, sempre incentivando a participação dos alunos. O professor enfatizou algumas estruturas gramaticais e algumas pronúncias que podiam ser difíceis ou importantes para os alunos. Toda essa atividade levou o tempo restante da aula e, por fim, ele fez uma verificação das respostas e passou uma atividade para casa. Interessante pontuar que a turma possuía um grupo no *Facebook*, no qual foi disponibilizado o texto anterior, o *link* do *trailer* e a atividade do dia.

ii) Análise geral da aula do professor Danilo

O professor Danilo, como indicado pelos instrumentos, e corroborado na prática, também demonstra um nível alto de letramento ao planejar, utilizar e conduzir a aula com uso de equipamentos. Em um primeiro momento, na correção de uma atividade anterior, os alunos já eram incentivados ao longo do ano à participação em um grupo de uma rede social e à comunicação *online* para, assim, dar suporte às atividades de sala de aula. Isso se traduziu nas pesquisas mostradas no início da aula. Vale afirmar que a aula não trouxe tantos elementos, ela se concentrava em uma única atividade em si, a qual solicitava o reconhecimento das frases do *trailer*, a tradução e o entendimento geral do vídeo. A forma, contudo, como isso foi feito, mostrou-se muito efetiva, e como não era a primeira vez que ele utilizava essa metodologia, os alunos foram aperfeiçoando sua capacidade auditiva, sendo incentivados a falar, embora sem muita criatividade. Ou seja, restritos a estrutura e ao vocabulário vistos somente naquele momento. Nesse caso, também treinaram sua leitura com o texto, que estava com as frases embaralhadas. Ademais, o interesse dos alunos foi um diferencial, ao se tratar de uma obra de entretenimento, geralmente escolhida por eles próprios, contribuindo para uma participação mais efetiva.

#### d.2) Professor Cleiton

##### i) Descrição da aula:

A aula começou às 15h20min e terminou às 17h. O número de alunos foi de 12, de um total de 28, de uma turma de 6º ano. O número bem menor deveu-se ao fato de que alguns professores da rede municipal estavam em greve no momento da observação, e assim alguns pais preferiram não mandar seus filhos, pois nem todas as disciplinas tinham professores, ou os alunos tinham irmãos em outras escolas com situação similar. O equipamento utilizado pelo professor foi uma TV de LED de 40 polegadas com entrada USB, que reproduz vídeos em formato AVI e uma caixa de som integrada. A aula se passou na chamada “sala de mídias”, que continha esse equipamento descrito, por isso professor não precisou montá-lo, apenas colocou o seu *pendrive* na própria TV enquanto os alunos se acomodavam. O professor preparou uma série de vídeos baixados do *Youtube* a fim de projetar para os alunos. A aula, segundo o que foi dito aos alunos, foi uma revisão de alguns conteúdos dos primeiros bimestres, com dois focos: memorização de vocabulário e prática de pronúncia. O primeiro vídeo foi uma revisão do alfabeto, para isso, ele passou o vídeo de música do alfabeto com os personagens Tom e Jerry. E, logo após, pediu para alguns soletrarem o nome. O professor

repetiu uma segunda vez, entendendo que alguns não lembravam bem e parou, letra por letra, para os alunos repetirem. Após o alfabeto, ele passou um vídeo sobre números, em que de forma cantada é descrito cada número de 0 a 100 e depois até um trilhão, destacando apenas os principais (1000, 10.000, 1.000.000 etc.). Então, a exemplo do vídeo com o alfabeto, o professor retornou a ele, pedindo que os alunos repetissem os números de 1 a 20. Depois disso, o professor disse a própria idade em inglês e pediu para que cada aluno fizesse o mesmo. O terceiro vídeo foi sobre países e nacionalidades. Depois de passar o vídeo, o professor repetiu a mesma metodologia. Primeiramente o vídeo sem o som, parando a cada expressão, perguntando aos alunos, e por fim, solicitando que eles repetissem. Logo após, dois alunos disseram sua nacionalidade. O quarto vídeo foi sobre cores. O docente passou um vídeo com alguns personagens em desenho animado, falando de suas cores e da junção entre elas. E então os alunos foram encorajados a repetir as cores, e o professor perguntou algumas cores de objetos e o nome de alguns objetos da sala, como mochila, blusa, entre outros. Já o quinto vídeo foi sobre os objetos de sala de aula, em que o narrador foi mostrando alguns objetos de uma sala de aula. Então, o professor, usando o *there to be*, perguntou sobre alguns desses objetos. Em seguida, o sexto vídeo foi sobre vocabulário de animais, em que os alunos iam repetindo os nomes dos animais mostrados. E, por fim, o professor fez uma revisão de todos os animais mostrados. Na última meia hora de aula, o professor propôs um ditado com quinze palavras vistas durante a aula e cinco frases. Ele dizia em inglês, e o aluno deveria escrever corretamente. Por exemplo, palavras como: *book, dog, brown, backpack*, entre outras; e frases, como: *What's your name? How old are you? I am Brazilian*, entre outras. Por último, corrigiu o ditado no quadro.

## ii) Análise geral da aula do professor Cleiton

O próprio professor baixou os vídeos do *Youtube* em um formato compatível com a TV e soube utilizar, silenciar e parar em cada ponto que ele achava que merecia uma consideração ou repetição dos alunos. O equipamento se mostrou eficaz, embora a sala tivesse uma estrutura péssima (espaço pequeno, cadeiras velhas e desconfortáveis, calor excessivo, muitos mosquitos). Outro ponto interessante foi que os vídeos tinham conteúdo e temática endereçados a alunos de idade adequada, com personagens e musicalidade que chamavam a atenção e o interesse deles. A turma reduzida também facilitou para que todos assistissem melhor aos vídeos e pudessem participar da atividade. Praticamente todos os alunos participaram em algum momento. Um ponto negativo é que o professor já exibia o vídeo sem

perguntar o que os discentes já sabiam ou lembravam e, na maioria das vezes, não pedia que os alunos repetissem juntamente com o vídeo, o que só acontecia posteriormente, com a fala do próprio professor.

#### Quadro 8 - Quadro descritivo das quatro aulas observadas

Professor	Descrição breve da aula	Número de alunos	Série da turma	Equipamentos utilizados
César (presencial)	Aula sobre partes do corpo humano com a utilização de vídeos diversos e atividade escrita ao fim da aula.	26 alunos	7º ano do Fundamental II	<i>Data-show</i> , <i>notebook</i> e caixas de som.
Marcos (Presencial)	Aula sobre <i>present continuous</i> e hábitos com a utilização de um vídeo longo e slides. No fim, uma competição e uma atividade escrita.	28 alunos	6º ano do fundamental II	<i>Data-show</i> , <i>notebook</i> e caixas de som
Danilo (EAD)	Aula de compreensão auditiva e significados de expressões com uso de um <i>trailer</i> e uma atividade com as frases em inglês e suas traduções.	29 alunos	8º ano do fundamental II	TV de 29 polegadas, um aparelho de DVD e uma caixa de som.
Cleiton (EAD)	Aula de revisão de conteúdos dos dois últimos bimestres, iniciando do alfabeto até vocabulários de animais, com um vídeo e uma prática para cada assunto. Ao fim, foi feito um ditado com frases e expressões.	12 alunos	6º ano do fundamental II	TV de 40 polegadas com entrada USB e caixa de som.

Fonte: Elaborado pelo autor.

O presente quadro resume as quatro aulas observadas, com os procedimentos, as séries e os equipamentos utilizados pelos docentes. Há também, a exemplo das respostas dos questionários, um determinado padrão quanto ao estilo de aula proposta com o uso de TD. Tais procedimentos e padrões serão retomados, para uma segunda análise com o suporte do embasamento teórico, em momento posterior.

### 7.1.3 Análise das respostas das entrevistas semiestruturadas

No total, foram treze perguntas, que compreendiam situações relacionadas aos objetivos (formação, ensino de LE, uso de tecnologias digitais, barreiras internas e externas, e análise da aula observada). Algumas das perguntas tinham correspondentes nos questionários prévios, o que daria mais confiabilidade às respostas. As perguntas e respostas foram transcritas e encontram-se no Anexo B e são devidamente retomadas na análise geral, pelas categorias de análise da pesquisa a serem mencionadas. A seguir, faço uma breve análise por participante de alguns destaques das entrevistas e um quadro, a exemplo dos outros instrumentos, para facilitar a compreensão das respostas dos sujeitos de pesquisa. Nesse caso especificamente, agrupei em um quadro as respostas às perguntas que mais foram utilizadas na análise e que mais têm relação com os objetivos de pesquisa.

#### e) Professores da modalidade presencial

##### e.1) Professor César

O professor respondeu a todas as perguntas sem muitos problemas. Destacou as limitações que um professor de escola pública tem ao tentar utilizar as tecnologias digitais, reforçando a dificuldade em conseguir e em instalar os equipamentos, muito mais pelos problemas de estrutura e de políticas públicas do que pela habilidade ou pelo interesse dos docentes. Vale declarar que o professor possui excelente formação, já no fim de um mestrado acadêmico e uma experiência pessoal, mesmo que de pouco tempo, no exterior. Sobre a aula, tal como respondido na entrevista, ele se preocupou com o vocabulário a ser ensinado, apostando na diversificação dos vídeos e no reforço contínuo, o que seria bastante cansativo em uma aula apenas explanada ou dialogada sem o recurso das mídias.

##### e.2) Professor Marcos

O professor Marcos foi objetivo em suas respostas, O que me chamou particularmente atenção e interesse foram as respostas sobre a influência de sua formação e sobre a explicação do planejamento da sua aula que foi observada, sempre fazendo relação com a influência recebida de sua graduação. O professor também demonstrou ter uma ótima formação, estando no fim de um mestrado acadêmico. Em relação à aula, o professor utilizou legendas no vídeo

e na descrição das imagens nos *slides* para que os alunos observassem a estrutura do *present continuous*, que eles já tinham visto na aula anterior, mas naquele momento dentro de um contexto mais real. Além disso, ressaltou maior participação dos alunos, com relação à competição provocada na sala.

#### f) Professores da modalidade a distância

##### f.1) Professor Danilo

A entrevista foi esclarecedora, primeiro pelo fato de a proficiência do docente no idioma ter sido alcançada pela estadia de muitos anos na Inglaterra, inclusive por uma formação que não teve o devido reconhecimento no Brasil, e a formação em EAD foi fundamental a fim de que o docente pudesse exercer a profissão, e pelo interesse em não só utilizar as TD, mas também estudar e se engajar em seu uso contínuo. Além disso, a formação em EAD recebida pelo docente foi muito elogiada por ele, até mesmo pelo fato de tê-lo influenciado a centrar sempre que possível a aula no aluno, e as ferramentas tecnológicas se mostravam essenciais para planejar e aplicar aulas ditas *student-centered*.

##### f.2) Professor Cleiton

Na entrevista com o professor Cleiton, houve uma retomada importante da sua formação em EAD (relembra com elogios) em algumas questões, como nos objetivos do ensino de LE. Na pergunta específica sobre sua formação, chamou particular atenção à produção dos portfólios como uma lembrança da influência da formação em EAD. Ressalto o fato de o professor se contradizer ao pontuar que se deve privilegiar a leitura e escrita na escola pública, enquanto em outras questões destacou a importância de se estudar as quatro habilidades.

A exemplo dos outros instrumentos, finalizo esta análise por participante com um quadro relacionado às entrevistas abertas.

**Quadro 9 - Quadro sobre as entrevistas semiestruturadas**

	Prof. César	Prof. Marcos	Prof. Danilo	Prof. Cleiton
Qual (is) deve(m) ser o(s) objetivos de ensino de LE na escola pública?	<p>Tem que ser <i>meaning ful</i> pra eles. Tem que ser significativo. Não adianta a gente ensinar uma coisa que eles não têm acesso. Busco não só ensinar gramática, mas também um pouco de cultura. Sempre no início gosto de ensinar a importância do inglês, tento mostrar pra eles que o inglês é muito maior que as quatro paredes da sala de aula. Mesmo se eles forem jogar futebol, podem falar com olheiro estrangeiro, nas músicas internacionais e entenderem. Tudo para isso mostro e tento ser significativo.</p>	<p>Primeiro, até pelo documento do MEC mesmo, as duas habilidades principais: a leitura e a escrita. Até porque pela nossa realidade a <i>listening</i> e o <i>speaking</i>, da disciplina, a falta de material, a quantidade de alunos etc. Complica, né? Numa escola ideal, seria ensinar as quatro habilidades, usar a língua mesmo. Mas nessa realidade não. Já tentei, mas eles mesmos boicotam, têm resistência.</p>	<p>O aluno do 6º ao 9º ano deveria se comunicar o básico em inglês, nas quatro habilidades, nas coisas do dia a dia.</p>	<p>Na graduação, aprendi que nós deveríamos usar a metodologia, a abordagem comunicativa. Tenho percebido que essa abordagem não funciona. Já tentei diversas vezes e não funciona. Em curso de idiomas, funciona, mas na escola pública, vejo que não funciona. Meu maior objetivo é o haver um letramento na LE, ele pegar um texto, um gênero textual, poder interpretar aquele texto. Futuramente ele vai fazer o ENEM, ele vai precisar dessas habilidades, que é no caso, ler e produzir textos, mas falar mesmo... ele pode até falar, mas não com fluência. O que eu recomendo que eles façam o curso de inglês, a partir do 6º ano, paralelo à escola porque o município ele disponibiliza no centro de línguas, eles podem fazer a seleção, o centro de línguas dá preferência a alunos da prefeitura do próprio município. E aí no 9º eles já vão estar falando, interpretando. Num lugar ideal, seriam as quatro</p>

				habilidades, numa abordagem comunicativa.
Você se considera alguém letrado digital? Por quê?	Na verdade, tenho conhecimentos básicos de informática, uso bem as ferramentas. Não tenho um conhecimento aprofundado, mas o básico eu sei. Uso <i>data show</i> , <i>notebook</i> , tudo que colocam eu consigo usar. Lousa digital também que está chegando agora nas escolas públicas. Tudo isso eu uso nas minhas aulas. Claro que nas escolas, às vezes, estamos muito ocupados e também o funcionamento. Mas sempre que possível eu uso e eles gostam.	Sim. A tecnologia faz parte da nossa vida. Pelo menos eu, aqui na escola, a internet é defasada, e já complica nosso planejamento. A internet é uma grande parceria pra mim, a tecnologia em si, pra gente preparar uma aula melhor. Eu domino as habilidades básicas, tanto é que fiz um projeto com os alunos e fui premiado inclusive. Fizemos um projeto de legendagem com eles. Foi uma forma de trabalhar as tecnologias com eles.	Sim. Primeiro porque fiz cursos na área, na Inglaterra fiz cursos de mídias digitais e informática. No Brasil, também na graduação fiz disciplinas, fui pra congressos sobre áudio e vídeo e até escrevi um artigo sobre isso. Conheço as mídias e as uso bem. A diretora mesmo começou a adquirir mais equipamentos porque viu os outros professores também estavam usando mais tecnologias digitais por minha causa.	Sim. Porque, na minha opinião, acredito que todo professor tem que se apropriar disso, porque a gente tem que acompanhar a tecnologia. Eu tô sempre me reciclando, todos os anos eu faço um curso básico de informática. Sempre tô atento às novidades da tecnologia. Nunca tive problema em utilizar algum equipamento.
Você acredita que (de que forma) uso de tecnologias digitais é benéfico em uma aula de inglês? Se sim, por quê?	Você tem que, no seu plano, tem que ter a noção, porque que você está usando aquela ferramenta. Às vezes, os professores usam algo que poderiam estar fazendo na lousa e têm que se perguntar por quê. Se as ferramentas digitais forem usadas bem e com consciência, não só para encher a aula, é superválido. Mas temos que pensar no vídeo, porque é mais interativo, para gerar mais participação. Eu	Sim, com certeza. Os adolescentes hoje eles nasceram na era digital, os que eu trabalho é natural, pra gente não, tivemos que adaptar. Então, pra eles, é fundamental, não digo nem que é algo a mais, é fundamental.	Sim. Contato com conteúdos autênticos. Antigamente só se conhecia a cultura viajando e hoje não, podemos usar ferramentas como o <i>Google maps</i> , por exemplo. E também algo que os alunos gostam, algo que faz parte da realidade deles.	Sim. Primeiramente porque os alunos têm diferentes formas de aprendizagem, então alguns aprendem mais ouvindo, outros aprendem mais vendo, por meio de imagens, e as imagens ajudam muito na aprendizagem. Então, dá pra focar também na pronúncia. E a tecnologia tem esse recurso maravilhoso, e o aluno pode ter um desenvolvimento melhor nas quatro

	gosto muito de usar vídeos.			habilidades da língua.
Alguns momentos da sua formação (disciplina, aula, professores, estágio, seminários etc.) você se lembra de ter sido mostrado que o uso de tecnologias pode ser um grande aliado na aula de língua inglesa? Se sim, descreva-os.	Tive uma disciplina sobre língua inglesa com tecnologia no fim da graduação com a professora Vlória onde aprendi muita coisa, muitas ferramentas que não conhecia, equipamentos da universidade e de outros países e sou grato por isso. Dicas também de portfólios <i>online</i> . Tive professores também letrados digitalmente que peguei por exemplo. Foi fundamental.	Com certeza. Ter um <i>data-show</i> pra 20 professores, e quando a gente consegue a locação, você gasta uma hora da aula, tentando conseguir um cabo que funcionasse, ou então tentando fazer com que o notebook funcionasse que não tem manutenção. Tomadas também, a <i>xerox</i> que dá problema. A estrutura que faz com que usemos a tecnologia.	Tive uma disciplina sobre aprendizagem mediada por computador e o tutor pediu uma aula dessa forma, e os colegas e eu tivemos várias ideias que até hoje uso nas aulas. Tive outra disciplina sobre elaboração e aplicação de material didático, que deu subsídio pra elaborar material pedagogicamente correto. Essa disciplina foi marcante e os materiais muitas vezes eram totalmente midiáticos. Os debates nos fóruns <i>online</i> também me influenciavam, embora não tenham maturidade, gosto de promover sempre debates. Os estágios também me ensinaram a pensar em centrar a aula no aluno. A EAD me ajudou muito na teoria, pois tinha uma base prática, e deixou minha prática mais profissional, com maior qualidade.	Com certeza. Um das coisas que mais achei interessante foi a produção de portfólios, porque quando você utiliza a tecnologia, envia aquela atividade, você tá usando um recurso. É uma atividade, né? Não deixa de ser. Por meio da produção das atividades, pude melhorar muito até a usar o computador, porque eu não tinha muitas habilidades, fazer uma gravação, usar um Skype. A questão de produção de portfólios e tenho usado até com os alunos. Eu fiz um curso de inglês na escola de 60 horas aula que usava basicamente o e-mail, eles usavam o e-mail com uma espécie de portfólio com áudio, com <i>word</i> escrito. Então o que aprendi na graduação, me ajudou a usar nas minhas aulas. O próprio sistema em si. Até hoje tenho todos os meus portfólios guardados.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesse sentido, acredito ser pertinente reproduzir a transcrição das respostas às quatro perguntas que mais geraram dados marcantes para a pesquisa e que são tratados de forma

qualitativa na próxima seção. Assim, importa dizer que as respostas transcritas de todas as perguntas se encontram no Anexo B.

## 7.2 Análise geral do uso de TD nas aulas de inglês dos quatro professores

Início a análise dos resultados dos quatro professores de forma conjunta, baseada na triangulação dos dados com foco no objetivo central e nos objetivos específicos. Para isso, faço a retomada das questões de pesquisa, para, então, a partir de algumas categorias de análise devidamente mencionadas logo a seguir, iniciar uma análise qualitativa/interpretativista (DEOSTI 2015; LEFFA, 2006) com a análise de conteúdo adaptada do método *regrounding*, de Seliger e Shohamy (1990), e ancorada nos dados coletados. A pesquisa e análise de dados coletados foram feitas mediante orientação teórica e metodológica dos estudos em CALL e letramento digital (WARSCHAUER; KERN, 2000; CHAPELLE, 2006; 2010; LARSEN-FREEMAN, 2000; BELSHAW, 2011; BUZATO, 2016; LEFFA, 2006; 2008), dos modelos de integração tecnológico-pedagógica (VOOGT; KNEZEK, 2008; PUENTEDURRA, 2009) e de barreiras internas (BARCELOS, 2001; 2003; 2004; MIRANDA, 2005; SILVA, 2010; GILAKJANI 2012; CHAMORRO; REY, 2013; VAN PRAAG; SANCHEZ, 2015) e externas (ERTMER, 1999; BINGIMLAS, 2009; PELGRUM, 2001).

O questionamento central da pesquisa é: de que maneira a formação docente pode influenciar o professor de língua inglesa a incorporar o uso de recursos tecnológicos em sua práxis?

Para chegar a resposta, primeiro se faz necessário recorrer à segunda questão específica e saber se os professores em formação possuem, no seu currículo, disciplinas que têm essa finalidade (uso de recursos tecnológicos para o ensino e aprendizagem). Tal como já visto no Capítulo 3, o PPP dos dois cursos prevêem disciplinas obrigatórias similares com esse fim, bem como uma optativa (no caso do curso presencial). Entendo, contudo, que, para apreender se o docente precisa ou não usar tecnologia, há uma questão subjacente (interligada à minha primeira pergunta de pesquisa) que é o que o docente entende por língua estrangeira e ensino de LE, de modo que isso possa influenciar o possível uso ou não de equipamentos tecnológicos digitais. Por fim, deve-se saber se o uso é comprometido por algum motivo, e conhecer que motivos são esses. Ao manipular os dados, recorrendo à fundamentação teórica

e aos possíveis pontos convergentes e divergentes, defino previamente três categorias de análise do conteúdo dos dados:

1. O objetivo de ensino de inglês na escola pública refletido no uso de ferramentas tecnológicas digitais.
2. As possíveis influências (na formação ou não) no domínio e na utilização de recursos tecnológicos nas aulas.
3. As barreiras internas e externas enfrentadas pelo professor no impedimento da utilização de mais TD ou na forma idealizada desse uso.

A forma como os dados encontram-se expostos no trabalho segue um padrão demarcado após a utilização da reposta ou da aula do professor. É citado primeiramente o instrumento, depois o pseudônimo do professor e por fim o número da questão (do roteiro indicado para questionário ou entrevista). Essas informações aparecem entre colchetes após a exposição do dado, em caso de citação direta ou não. Além do uso do símbolo (...) para indicar o corte de um momento anterior ou posterior. Assim, o dado se apresenta da seguinte forma:

Instrumento:

ENT – Entrevista

QUE – Questionário

AUL – Aula

Nome do professor:

CES – César

MAR – Marcos

DAN – Danilo

CLE – Cleiton

Questão:

01 a 10 no caso do questionário; 01 a 13 no caso da entrevista semiestruturada.

Exemplo:

“(...) ainda não viajei até o exterior no momento”. [QUEMAR03]

7.2.1 O objetivo do ensino de inglês na escola pública refletido no uso de ferramentas tecnológicas digitais

Começo a análise respondendo a primeira questão de pesquisa em paralelo à primeira categoria de análise. Para isso, recorro inicialmente à entrevista aberta. Nela, havia perguntas diretas a esse respeito, e a observação da aula funciona como uma comprovação mais direta

da práxis docente. Há uma resistência clara de muitos professores de língua inglesa em escola pública em relação a uma abordagem mais comunicativa, mesmo com algumas limitações a um curso de idiomas. Essa crença, expostas em diversos trabalhos (BARCELOS, 1995; 2000; 2001; 2003; 2004; KALAJA, 2003; LIMA, 2005; MIRANDA, 2005), acaba orientando o trabalho dos professores, inclusive com relação ao uso de tecnologias digitais, que é o foco desta pesquisa.

Se o professor entende que os alunos não devem desenvolver as quatro habilidades ou não precisam de material autêntico, como a exposição da língua com nativos, com uma grande frequência, a utilização (ou não) das TD independe das barreiras externas. O entendimento desta questão perpassa pela influência do curso de Letras e a dimensão de manutenção, modificação ou (re)significação de crenças pré-concebidas “enfrentadas” empiricamente pelos professores (OLIVEIRA, 2015).

Assim, alguns professores que já se frustraram com os problemas e desafios encontrados transformam suas próprias compreensões quanto ao objetivo de inglês na escola pública. Este passa a ser limitado apenas às habilidades leitoras e de escrita, ou passa a se ater a uma aula mais centrada no professor devido a questões maiores do que a mera vontade do professor, já que o tempo reduzido de planejamento, a logística e a disponibilidade quanto ao uso de TD minaram, com o passar dos anos, os objetivos primários e as crenças positivas que o professor construiu ainda na graduação com relação à sua futura prática.

O professor César entende que o objetivo de ensino de inglês na escola pública deveria ser significativo e que deveria ir além da gramática. Precisa também englobar aspectos da cultura dos países de língua inglesa, porém não entrou muito em detalhes em relação às habilidades ou nível necessário: “(...) Tem que ser significativo. Não adianta a gente ensinar uma coisa que eles não têm acesso (...)” [ENTCES05]. O mesmo professor prefere o uso de vídeos, inclusive mencionou mostrar vídeos sempre que possível da cultura de países anglófonos [ENTCES10]. O docente usa as TD como uma estratégia para criar uma atmosfera em que o aluno deve e precisa ver além dos muros da escola e criar uma consciência de que aprender inglês é ter acesso ao mundo “exterior”.

Da mesma forma, o professor Danilo destacou a importância de ter acesso a outras culturas e de usar material autêntico e ressaltou que as TD são essenciais nesse quesito. “Antigamente só se conhecia a cultura viajando, e hoje não, podemos usar ferramentas como o *Google Maps*, por exemplo.” [ENTDAN09]. Revelou também que se devem dominar as quatro habilidades básicas para as atividades do dia a dia [ENTDAN05].

Por outro lado, os outros dois professores, um da formação presencial e um a distância, pontuaram o foco apenas nas habilidades escrita e leitora. O professor ressaltou que os alunos enfrentam resistência no seu local de trabalho. “(...) mas eles mesmos boicotam, têm resistência”. [ENTMAR05]. De forma muito similar, o professor Cleiton mencionou que, em escola pública, não funciona e que já tentou utilizar a abordagem comunicativa que aprendeu em sua graduação [ENTCLE05]. Porém, de forma contraditória, os dois acreditam na importância de se usar TD para os alunos terem acesso a materiais autênticos e, assim, desenvolverem outras habilidades, já que os dois preferem utilizar vídeos sempre que possível: “(...) pra que eles começassem a ter um contato, vamos dizer, do real com o novo tempo verbal.” [ENTMAR13].

“(...) Primeiramente porque os alunos têm diferentes formas de aprendizagem, então alguns aprendem mais ouvindo, outros aprendem mais vendo, por meio de imagens e as imagens ajudam muito na aprendizagem. (...)” [ENTCLE09].

Se para estes docentes o foco deveria ser as habilidades de leitura e escrita, se os professores se reconhecem como bastante letrados digitalmente, têm confiança em utilizar variadas tecnologias e as acham importantes no ensino de língua inglesa (vide respostas dos questionários e entrevistas), não faz muito sentido preparar aulas que privilegiam as habilidades de compreensão e produção oral. Há inúmeras formas de se usar as TD, para ensinar outra língua, por exemplo, com foco nas habilidades de compreensão e produção escrita. Enumero cinco interpretações para as possíveis escolhas dos professores:

1. Há uma associação equivocada em relacionar o uso de TD apenas às habilidades auditiva e oral devido ao tipo de *input* ligado aos falantes nativos;
2. É muito mais comum (e fácil) que o professor insista em atividades com vídeos e músicas quando se pensa em TD, além de ser uma estratégia que chama a atenção dos alunos;
3. Os professores enfatizam as habilidades de leitura e de escrita nas aulas regulares, mas preferem não deixar as outras habilidades totalmente de lado, como um esforço para não deixar o aluno sem uma parte essencial da língua;
4. Os professores entendem que os vídeos e as músicas são formas de expor a cultura dos países de língua inglesa e de tentar conectar o que os alunos aprendem no livro ao “mundo real”;

5. As barreiras externas inibem de tal modo a prática do professor, que, embora não inviabilize totalmente o uso frequente da língua inglesa de forma mais autêntica em sua aula, há uma retroação quanto ao uso de mais estratégias para desenvolver as quatro habilidades em conjunto.

Algumas dessas interpretações são ratificadas por pesquisas em CALL e integração tecnológica no ensino de línguas que expõem diferentes etapas para uma integração mais completa e eficaz, bem como analisam as limitações nas práxis dos docentes. (KIM, 2008; GILAKJANI, 2015; VAN PRAAG; SANCHEZ, 2015).

A verdade é que não é fácil privilegiar as quatro habilidades em uma aula de inglês nas escolas públicas brasileiras, ou pelo menos avançar para além da leitura e da escrita, entendendo que as crenças dos professores, dos alunos e da gestão muitas vezes indicam uma aula que não precisa, nem deve ser em língua inglesa (MIRANDA, 2005). Ademais, há um bloqueio e um estranhamento por parte dos alunos, os quais não vieram de uma realidade anterior em que a língua estrangeira é dominante oralmente na aula de língua inglesa, além de uma enorme deficiência quanto ao vocabulário para compreensão básica, portanto se pode afirmar que não há uma cultura de aprender línguas (BARCELOS, 1995). Sem contar o próprio ambiente estrutural de aula tradicional compartilhada com todas as outras disciplinas regulares, a carga horária reduzida e a pressão dos governos e gestores por resultados em provas escritas, por causa de provas externas de larga escala, e vestibulares de caráter instrumental, como o ENEM.

Outra questão a pontuar é que trazer material autêntico por intermédio das TD não é fácil pelo número alto de alunos, pelo número de turmas em excesso (comumente acima de 10), pela falta de tempo para planejamento compatível com a demanda das turmas e pelos problemas crônicos de estrutura (BRITISH COUNCIL, 2015). Além disso, muitos livros didáticos também privilegiam apenas a questão de interpretação textual, gêneros e vocabulário, pressionando o professor a enfatizar tais conteúdos.

Pelos dados analisados, não afirmo que a formação presencial ou a distância não foram cruciais para que o professor tenha mais ou menos resistência a velhas práticas, tanto é que os quatro professores se esforçaram em privilegiar as quatro habilidades em suas aulas, mesmo os que acreditavam que o professor deveria ensinar apenas a ler e a escrever no contexto da escola pública. Saliento que os dois professores que mais investiram em suas aulas para uma produção oral discente, após o cruzamento dos dados e a observação das aulas (Danilo e César), vieram um da graduação presencial e outro da modalidade a distância, indicando que

as explicações e possibilidades vão além da formação recebida em nível de graduação, contudo talvez de outras experiências formativas, de trabalho, da recepção dos alunos, além do suporte da gestão.

É interessante mencionar que os quatro afirmaram que, para ensinar inglês em uma “escola ideal ou ambiente ideal” (nas palavras deles) tanto é necessário o uso frequente de TD (em seguida, aborda-se a questão do domínio) quanto à atuação de uma forma mais comunicativa, similar a cursos de idiomas. Em relação a tal afirmação, os dados gerados mostram que a graduação dos quatro foi influente: “Numa escola ideal, seria ensinar as quatro habilidades, usar a língua mesmo” [ENTMAR05], e “Num lugar ideal seriam as quatro habilidades, numa abordagem comunicativa” [ENTCLE05]. A questão da não adaptação ou a modificação de tais crenças positivas para uma prática comunicativa relativa apenas a determinados ambientes pode ser indicada a partir de outros fatores (a serem retomados quando se tratar das barreiras).

Ao analisar as respostas dos instrumentos e as aulas dos professores à luz dos modelos pedagógico-tecnológicos e seus autores correspondentes (Modelo SAMR, de Puntedurra, e Modelo *Will, Skill, Tool*, de Voogt e Knezek), faz-se pertinente a distinção entre duas questões: 1ª) a capacidade que o professor diz ter e a sua intenção de integração das TD; e 2ª) as aulas reais que o professor ministra segundo a realidade em que se encontra.

No que tange à primeira questão, todos os quatro professores se equivalem a níveis mais altos na integração, segundo os critérios apontados nos modelos, em relação às suas respostas e na sua intencionalidade no ensino de línguas. Escolho estes dois modelos entre os quatro apresentados no suporte teórico para uma classificação relativa às aulas, pelo fato de eles proporem de forma mais concreta uma ordem hierárquica quanto ao uso de TD na sala de aula.

No modelo SAMR (PUENTEDURRA, 2009), seguindo apenas a primeira questão, os participantes da pesquisa podem se equivaler aos dois níveis mais altos (*modification* e *redefinition*<sup>36</sup>). A modificação está relacionada a práticas significativas redesenhadas para a realidade da sala de aula e a redefinição quando a tecnologia cria novas tarefas, que antes pareciam não servir a esse propósito. Segundo o autor, no último nível, “a tarefa sem a tecnologia seria inconcebível” (PUENTEDURRA, 2009, p. 2.). Conforme se pode verificar nos exemplos de atividades e aulas indicadas pelos professores da pesquisa que denotam integrações bem-sucedidas: projetos de criação de curta-metragem aliado à legendagem

---

<sup>36</sup> Modificação e redefinição em português (Tradução minha).

[ENTMAR08]; uso dos próprios celulares dos alunos com aplicativos e um *quiz* compartilhado [ENTCES10]; interação dos alunos em grupos das redes sociais com uso de língua inglesa [ENTDAN10]; curso de inglês por *e-mail* com uso de áudio e textos em inglês [ENTCLE10].

Em outro modelo já apresentado, o *Will, Skill, Tool* (VOOGT; KNEZEK, 2008), entre as seis fases de adoção, os professores podem ser inseridos nos dois níveis mais altos: 5) Fase de adoção em outros contextos: “Eu estou percebendo e aprendendo diferentes possibilidades que possam surgir durante as aulas e turmas variadas.” 6) Fase de aplicação criativa a novos contextos: “Eu posso aplicar o que eu sei sobre tecnologia na sala de aula. Estou apto a usá-la como ferramenta instrucional e integrá-la no currículo”. Também é perfeitamente aceitável aplicar as duas fases de adoção às atividades descritas pelos professores. Nas duas situações empregadas, estou me baseando nas respostas atreladas ao grau de confiança e habilidade exposta pelos professores nos questionários e exemplos reais de aulas relatados na entrevista, em que os professores afirmaram já ter ministrado junto às turmas deles.

A segunda questão é uma tentativa de se aproximar da realidade prática vivida pelo docente e de relacionar as aulas observadas aos modelos apresentados, considerando-se que, entre o querer, o saber e o fazer, há uma série de entraves e barreiras. Quando se analisam as quatro aulas analisadas na pesquisa separadamente, torna-se perceptível que os níveis relacionados aos modelos são inferiores ao que os professores dizem se enquadrar, ou pelas questões das diversas barreiras enfrentadas, se primeira ou segunda ordem, ou porque há uma supervalorização da própria prática. Praticamente em todas as situações, houve uma queda no nível de integração pedagógico-tecnológica em comparação com os exemplos apontados. Contudo, as quatro aulas, mesmo não alcançando o nível máximo nos modelos, muito menos estariam nos níveis mais baixos.

Em um contexto mais direto, as quatro aulas dos professores foram relativamente parecidas, uma vez que eles centraram suas aulas em vídeos curtos com o uso do projetor multimídia ou de TV com entrada USB e se planejaram para ensinar (ou reforçar) um determinado vocabulário relacionado a um contexto mais comunicativo. Os vídeos foram tirados do *Youtube* e foram, de modo geral, pensados a partir da realidade, do interesse e da idade dos alunos. A forma como os professores trabalharam com os vídeos é que se mostra mais ou menos inovadora. Nesse sentido, torna-se oportuna a transcrição do que os professores falaram sobre o motivo de usarem tais estratégias com vídeos em suas aulas:

“Cada aluno tem algum tipo de aprendizagem diferente, alguns são visuais (...). Utilizei vários vídeos e atividades escritas baseadas no vídeo também. A música fica na cabeça, e o vídeo eles vão lembrar.” [ENTCES13]

“Eu procurei utilizar na aula o uso de legendas. (...) Quando nós utilizamos o auxílio da imagem, das cenas atreladas com o áudio da fala do personagem (...) que é a decodificação daquilo que a pessoa está falando em língua estrangeira. No nosso caso, a estratégia foi um pouco adaptada porque o vídeo era mudo (...), mas ele tinha a descrição (...).” [ENTMAR13]

“Aqui na cidade, eles gostam muito de cinema, por isso uso muitos trailers (...), aquele trailer foi determinado pelos alunos. (...) Aí eu pego as frases, pois não gosto de vocabulário isolado.” [ENTDAN13]

“(...) principalmente vídeos lúdicos, atividades de soletramento (sic), repetição de palavras, pronúncia, porque realmente, usando a tecnologia viável, ela ajuda o aluno a ter uma percepção melhor do conteúdo (...) do que está sendo exigido dele.” [ENTCLE13]

Diante das considerações expostas, percebo que os professores demonstraram confiança com o uso do equipamento, houve um planejamento prévio e um passo a passo com uma finalidade que gerou uma boa participação dos alunos, porém constato ainda alguma repetição de certas práticas mais tradicionais e uma limitação quanto à integração mais efetiva da turma. Lembro que, pela observação realizada das matérias ensinadas pelos professores aos alunos, no meu entendimento, podem ser consideradas aulas produtivas, levando em consideração todas as barreiras envolvidas. Ademais, verifico também que essas atividades não fazem parte da prática diária dos professores em todas as suas turmas de forma recorrente, como pontuaram os professores pesquisados.

Desta forma, posso inferir que a utilização de vídeos em sala de aula de LE pode ser uma estratégia eficiente, que pode combinar as quatro habilidades, assim como instigar o envolvimento e a motivação dos alunos. Para que o ensino e a aprendizagem aconteçam a partir de aulas com vídeos, Haydt (2006, p. 260) aponta quatro fatores fundamentais para seu sucesso:

- Adequação aos objetivos, ao conteúdo e à clientela. [...] Deve ser adequado também ao grau de desenvolvimento dos alunos (a seu nível de maturidade cognitiva), a seus interesses e necessidades.
- Funcionalidade – o material audiovisual deve ser funcional, isto é, deve possibilitar uma utilização dinâmica, ativando o pensamento reflexivo do aluno.

- Simplicidade – os meios audiovisuais devem, de preferência, ser de baixo custo e fácil manejo, permitindo a manipulação tanto pelo professor como pelo aluno.
- Qualidade e exatidão – os recursos audiovisuais devem transmitir com exatidão a mensagem que se deseja comunicar. [...] Por outro lado, devem ser atraentes, despertando o interesse dos alunos e incentivando sua participação na aula.

Em face do exposto, compreendo que os quatro fatores foram encontrados nas quatro aulas apresentadas, para mais ou para menos. Os fatores de “adequação aos objetivos” e “funcionalidade” foram, contudo, segundo meu entendimento, apenas parcialmente alcançados, uma vez que nem sempre estava claro para os alunos o objetivo real da aula e do uso dos vídeos ou havia um excesso de repetição, e não de reflexão.

Assim, posso deduzir que o vídeo (ou os vídeos) pode ser um recurso didático que articula várias estratégias em torno dos objetivos primários da aula, culminando em uma avaliação, ou pode ser, então, um mero substituto do professor em que o docente utiliza o recurso para se isentar do processo. Vale declarar também que o uso de legendas aliado aos vídeos também é importante. Segundo Čepon (2013, p. 87):

Vídeos legendados vêm sendo aparentemente provados em ter um efeito benéfico na criação de um ambiente de baixa ansiedade e de envolvimento da mensagem – dois pré-requisitos em criar um filtro afetivo baixo e consequentemente permite o acesso à língua estrangeira, ao invés de bloqueá-la.<sup>37</sup>

Conforme a análise, certifico que nenhuma das quatro aulas apresentadas foi mera substituição de um recurso como o quadro e ratifico que todas envolveram mais de uma estratégia, como o envolvimento (total ou parcial) dos alunos, funcionalidade e uma ou mais avaliações das habilidades ao longo da aula. Igualmente, noto que a motivação, a tentativa de centralização no aluno e a condução geral da aula pelos professores foram as maiores diferenças na qualidade da integração e do sucesso da aula.

Segundo a observação realizada, corroborando com diversos autores (ERTMER, 2005; PONTES; DAVEL, 2016; VALADARES, 2016) e conforme encontra-se mais detalhadamente exposto no capítulo sobre as barreiras, depreendo que, no que concerne aos quatro participantes desta pesquisa, os maiores problemas partiram das barreiras externas ao professor, muito mais do que suas crenças, a falta de autonomia e de confiança dos professores ou sua capacidade de inovação e integração. Ou seja, compreendo que a maneira

---

<sup>37</sup> No original: “Subtitled videos have apparently been proven to have a beneficial effect on creating a learners’ low-anxiety environment and involvement in the message — the two prerequisites to creating a low affective filter and consequently allowing FL input in instead of blocking it out” (Tradução minha).

como os quatro professores entendem que devem ensinar a LE na escola pública afeta diretamente o uso e a inovação das TD na sua docência, todavia, quando as velhas práticas se sobressaem ou quando não são atingidos os objetivos iniciais do docente, observo que se deu pelo fato das barreiras externas terem influenciado os obstáculos internos, como as crenças, a falta de confiança e a carência de uma formação mais concreta do uso de TD, voltada ao ambiente mais específico em que o professor atua.

Assim, posso afirmar que a formação inicial, nos cursos de Letras, cometem falhas ao priorizar a prática profissional do ensino de idiomas em cursos livres e delegam a um segundo plano os desafios de se ensinar uma língua estrangeira na realidade das escolas municipais e estaduais. Nas palavras de Alvarez (2010, p. 245):

Os cursos de formação de professores apresentam dificuldades para formar profissionais cientes da dimensão e dos desafios de sua profissão, capazes de se moverem com autonomia, crítica, confiança, responsabilidade e competência em um cenário de carência e demandas crescentes, principalmente da rede pública.

Acrescento que esta formação mais específica, nesse caso como formação continuada, poderia também estar a cargo das próprias prefeituras e estados, de modo que fosse mais relacionada a uma formação continuada, o que deveria ser um direito progressivo dos professores. Esta questão também diz respeito ao escopo das barreiras externas e será devidamente retomada.

### 7.3 As influências (na formação ou não) no domínio e na utilização de recursos tecnológicos nas aulas

Quanto à questão das influências, recorro inicialmente ao verbete do dicionário *online Priberam* para entender a abrangência do termo “influência” e tenho as seguintes definições:

1. Ato ou efeito de influir.
2. Influxo, ascendência, preponderância.
3. Ação que uma pessoa ou coisa exerce noutra.
4. Entusiasmo.

Pelo menos nas três primeiras acepções do termo, percebe-se que não há uma delimitação clara de onde, de quando e por quem ocorre a influência. É simplesmente um ato que exerce efeito, em curto ou longo prazo, de uma pessoa ou coisa (abrangendo momentos, ações, formações, fatos marcantes etc.) sobre outra. Sendo assim, nesta pesquisa a terceira definição se mostra mais clara e em sintonia com o uso que fiz e farei nesta pesquisa. O

professor durante sua vida pregressa já sofreu influências diversas quanto ao interesse em utilizar TD, e isso tem que ser compreendido – embora de difícil acesso para o pesquisador – com relação aos dados coletados. Assim, entendo que os professores receberam influências anteriores à formação, as quais, sempre que possível e quando forem identificadas, são descritas, mas mantenho como foco os momentos relativos à graduação, em que dialogo com o questionamento central da pesquisa. Por isso, faço mais uma vez a distinção entre as duas formações (e os dois professores) e em seguida estabeleço os pontos de contato entre as influências dos quatro professores.

### 7.3.1 Influência nos professores provenientes da formação presencial

Mais uma vez, vou me ater aos questionários e às entrevistas, e à aula apenas para a confirmação da resposta apresentada. O professor César, da graduação presencial, concordou totalmente, como se constata em respostas ao questionário, que a formação despertou o interesse para a importância de usar TD em sala de aula [QUECES03]. Contudo, especificamente na entrevista, percebi que o professor se recordou da disciplina sobre tecnologias em ensino de língua inglesa (mencionada no capítulo sobre o PPP), bem como dos exemplos de atividades com professores durante o curso. Segundo ele, tudo isso “foi fundamental” [ENTCES12], no entanto não se consegue saber exatamente quais atividades o influenciaram ou que ferramentas foram apresentadas. O professor menciona apenas “portfólios *online*”, um aplicativo que usa para trabalhar com *quiz*, e atividades a partir de vídeos (preferidas do professor) [ENTCES10] [ENTCES12]. Acredito que o aplicativo mencionado seja o *Kahoot*<sup>38</sup>, uma vez que é bastante popular entre professores de língua inglesa para auxiliar no vocabulário, e que algumas dessas ferramentas vieram por intermédio da disciplina mencionada, que é obrigatória no curso. Cumpre declarar que o professor não mencionou estágios, congressos ou outras disciplinas.

Já o segundo professor da formação presencial, Marcos, concordou apenas parcialmente que a formação despertou o interesse para usar TD em sala de aula [QUEMAR03]. Em seu questionário, o professor também mencionou a disciplina obrigatória sobre uso de TD nas aulas de língua inglesa, e conseqüentemente se reportou à professora da disciplina, bem como se referiu ainda a mais duas professoras que sempre utilizavam alguma

---

<sup>38</sup> Kahoot é uma plataforma educacional em forma de jogo em que qualquer pessoa pode se associar gratuitamente e criar *quizzes* interativos a partir de temas variados ou usar os *quizzes* criados por outros usuários. Pode ser usado em turmas de todos os tamanhos. Pode ser acessado pelo site <http://kahoot.com/>, ou baixando o aplicativo disponível na *Playstore* da Google.

ferramenta em suas aulas. Contudo, o professor não acredita que o fato de ele usar essas tecnologias hoje em suas aulas deve-se ao curso plenamente, mas muito mais ao seu interesse pessoal em usar e pesquisar: “O meu curso pedagogicamente foi muito bom, mas não diria que foi fundamental... digo que me ajudou” [QUEMAR12]. O professor Marcos mencionou o uso de legendagem, com o desenvolvimento de curta-metragem, de *sites*, e outros aplicativos [ENTMAR10]. Na observação de sua aula, o referido professor utilizou atividades com vídeos, trabalhando as legendas em inglês com os alunos. Além disso, o professor não mencionou os estágios, os congressos ou as ferramentas em si que ele aprendeu a utilizar em sua graduação.

Em suma, o primeiro professor (César) acredita muito no que sabe e usa a sua formação, embora nunca tenha deixado de pesquisar e de se interessar pelo uso de TD em suas aulas de inglês. Igualmente, o segundo professor (Marcos) menciona momentos significativos na sua formação, contudo ele compreende que o seu interesse e sua motivação pelo uso das TD em sala de aula parte de seu próprio empenho, já que gosta muito de usá-las, logo a formação, nesse caso, pode ter sido apenas um *start* para isso.

### 7.3.2 Influência nos professores provenientes da formação a distância

Início com o professor Danilo e suas respostas ao questionário. Esse professor concorda totalmente que a formação despertou o interesse pelo uso de TD em sala de aula. Em sua entrevista, algumas situações marcantes emergiram. A sua primeira formação foi em técnico de informática (que ele fez na Inglaterra), tendo atuado inclusive como profissional na área. Assim, há uma situação pregressa a sua formação em EAD no Brasil. Contudo, se o professor já detinha conhecimento técnico, ele não deixa de denotar a importância da sua formação em EAD como influência em sua prática docente. O professor destaca uma série de momentos: a disciplina de aprendizagem mediada por computador, algumas práticas de um tutor, a disciplina de elaboração e aplicação de material didático, além dos fóruns *online*. Uma fala interessante é que, segundo o professor, “os estágios também me ensinaram a pensar em centrar a aula no aluno. A EAD me ajudou muito na teoria, pois tinha uma base prática, e deixou minha prática mais profissional, com maior qualidade.” [ENTDAN12]. Ademais, corrobora com a tese de que o conhecimento prático para lidar com as tecnologias e conhecer as ferramentas ele já detinha, mas as teorias necessárias e a forma de pensar o aluno no processo de ensino e aprendizagem surgiram na formação em EAD.

Na aula do professor, isso se traduziu na prática quando o aluno foi chamado a participar a todo o momento, e convocado a fazer parte de comunidades virtuais, fato que demonstra o interesse do docente em planejar a aula a partir do *background* dos alunos. Dessa forma, posso afirmar que houve uma clara intenção em centrar a aula no aluno e que Danilo foi o professor que mais tentou fazer isso, entre as quatro aulas assistidas.

O professor Cleiton, também da graduação em EAD, destacou várias influências da sua formação. Quanto ao seu questionário, a exemplo de seu colega de formação, ele também concorda totalmente que a sua formação despertou seu interesse em usar TD nas suas aulas. A forma como isso se deu foi diferente dos outros três professores. Enquanto para os outros docentes, houve um maior destaque à disciplina específica e a algum professor, no caso do professor Cleiton, este salienta as atividades realizadas na EAD e o sistema AVA em si. Ainda faz referência à produção dos portfólios, e como isso veio a melhorar seu grau de letramento digital, bem como o incentivou a usar essa ferramenta em algumas práticas docentes:

“Eu fiz um curso de inglês na escola de 60 horas-aula que usava basicamente o e-mail. Eles usavam o e-mail como uma espécie de portfólio com áudio, com *word* escrito. Então, o que aprendi na graduação, me ajudou a usar nas minhas aulas.” [QUECLE12]

Cleiton identifica a produção *online* de atividades e a forma como sua graduação se deu – utilizando um AVA – como influência fundamental na sua prática docente. No entanto, o professor afirma utilizar muitos vídeos (é sua atividade preferida com TD) [QUECLE10]. Essa prática se repetiu em sua aula a que assisti, a qual se baseava em vídeos de vocabulários diversos para tentar atrair a atenção do aluno e revisar vocabulário, entretanto isso não aparece nos dados como influência da formação em si. Desta maneira, o fato de o professor buscar em vídeos a possibilidade de unir material autêntico e mídia dinâmica a um mundo mais conhecido dos alunos é o caminho tradicional de professores de inglês com uso de TD, na medida em que vídeos são de fácil acesso, criam envolvimento, aumentam a afetividade e diminuem a ansiedade quando vêm com legendas (ČEPON, 2013).

Ao analisar os dados gerados nos instrumentos dos quatro professores em busca das influências, algumas situações se destacam em uníssono nos participantes. Primeiramente, a disciplina presente nas duas formações: “Ensino e Aprendizagem da Língua Inglesa por Tecnologias Digitais”. Essa disciplina foi sempre a primeira lembrança dos alunos, bem como a professora (era a mesma que ministrava e que transpôs a disciplina para o AVA) e o(a)

tutor(a) que acompanhava. Logo, verifico que a disciplina foi marcante, mesmo entre os professores que não relacionaram totalmente a sua prática atual com a sua formação. Assim, infiro que há uma relação entre a resignificação da prática presente/futura com o uso de TD após uma instrução/mediação específica recebida na graduação. Na pesquisa de Imbernom-Pereira (2009), o resultado de uma formação em um curso de Letras, após uma disciplina específica com o uso de TD, mostrou que os alunos aprenderam a “[...] integrar teoria à prática, levando em conta suas experiências pessoais, possibilitando uma maior compreensão das teorias acerca do processo de ensino-aprendizagem que versam a respeito da utilização das NTIC como meio auxiliar” (p. 169).

Outra questão em comum para, pelo menos, dois professores, foi a observação de atividades feitas por seus professores na graduação (ou de um tutor no encontro presencial). Embora não houvesse uma clara intenção de ensinar aos alunos a incorporar TD em sua prática, a partir de um exemplo de alguma aula ou atividade, o professor passou a incorporar a mesma técnica ou TD ao entender que se tratava de uma prática positiva e viável em sua realidade atual.

Os dois professores da EAD mencionaram também atividades do sistema AVA que podiam ser incorporadas à sua prática docente de forma presencial. As atividades de portfólio e a discussão centrada no aluno, típica dos fóruns, foram lembradas como positivas e, de alguma forma, foram reproduzidas, obviamente em um contexto diferente, para seus alunos. Chama atenção a utilização e (re)configuração de ferramentas de um AVA, transpostas para um contexto presencial. Segundo Santos e Lima (2016), “o fórum em EAD caracteriza-se como espaços discursivos que são reconfigurados em função das TDIC” (p. 96). O professor reconhece a importância da discussão de língua estrangeira em um ambiente externo à sala de aula tradicional e reconfigura o espaço do fórum do AVA para outros espaços *online*, como os grupos na rede social *Facebook* (como o professor Danilo) e para utilização de e-mails coletivos (como o professor Cleiton).

Em geral, lembrando os PPP dos dois cursos (que são muito similares), pode-se referendar que o objetivo 8: “Habilitar os alunos para utilizar diferentes recursos tecnológicos que favorecem o aprendizado da língua estrangeira” (p. 22 no PPP do curso Noturno e p. 29 no PPP do curso em EAD) foi parcialmente alcançado pelos quatro professores. Como os professores não têm acesso a muitos recursos – a ser comentado a seguir –, bem como não dispõem de tempo suficiente de planejamento, assim como o número grande de turmas e alunos, entre outros, fica inviável avaliar se os quatro professores planejavam aulas com

outras ferramentas mais complexas tais como: aulas com lousa digital, utilização de *sites* e aplicativos para melhoramento das quatro habilidades, uso de jogos digitais educativos, aplicativos de gravação de som e vídeo em diferentes contextos. No entanto, um fato, marcadamente constatado em várias pesquisas, foi percebido junto aos quatro professores: quanto mais TD o professor usa, mais centrada no aluno a aula se torna. Ou o inverso, quanto mais o professor foca sua prática em centrar a aula no aluno, mais se percebe que ele utiliza TD (ERTMER, 2005; WOZNEY, VENKATESH, ABRAMI, 2006; KIM, 2008). O professor Danilo foi o que mais enfatizou a prática: “(...) sobre o que eles gostariam, centralizo a aula no aluno.” [ENTDAN07]. E em outro momento: “Os estágios também me ensinaram a pensar em centrar a aula no aluno.” [ENTDAN12].

Embora os outros professores não pontuassem o tema “aula centrada no aluno”, sempre que achavam algo positivo de suas práticas relacionadas às TD, os professores mencionavam o universo do aluno, as preferências do aluno e a participação do aluno. A palavra “aluno” estava sempre em destaque, indicando que, para que o aluno possa participar, interagir e gostar mais das aulas, o uso de TD é fundamental:

“(...) preparo minhas aulas com cuidado, pensando nos alunos.” [ENTCES07]

“(...) uma didática que chame, prenda a atenção dos alunos” [ENTCLE07]

“(...) um bom professor é aquele que é focado no aluno.” [ENTMAR09]

É possível inferir, até pela associação do professor Danilo, que estabelecer o aluno como peça de importância central na aula foi influência da formação dos professores. Outra questão marcante denotada pelos professores em consonância com a influência do uso de TD é atender às diferentes habilidades e inteligências de uma sala “plural”. Os professores associam a importância de usar TD com o fato de promover o aprendizado para alunos que aprendem de formas diferentes:

“Cada aluno tem algum tipo de aprendizagem diferente”. [ENTCES13]

“Primeiramente porque os alunos têm diferentes formas de aprendizagem, então alguns aprendem mais ouvindo, outros aprendem mais vendo, por meio de imagens, e as imagens ajudam muito na aprendizagem.” [ENTCLE09]

Alguns autores pontuam o uso de tecnologia para o favorecimento de diferentes métodos e estilos de aprendizagem. Para Chamorro e Rey, ao utilizar TD na aula, “se usa

várias modalidades para dar suporte a vários estilos e estratégias de aprendizado”<sup>39</sup> (2013, p. 54). Evidências sobre essa questão também são demonstradas nos estudos de Zhang e Martinovic (2008) e Pereira (2011).

Com relação a essa questão, nenhum professor especificou alguma influência direta em sua formação. Se o professor conheceu teorias aprendidas em disciplinas relacionadas à didática, à linguística aplicada ou soube de teorias que simplesmente mencionavam os estilos de aprendizagem ou as diferentes abordagens no ensino de línguas, não fica explícito em nenhum dos dados gerados.

As influências para o uso de tecnologias digitais na aula de língua inglesa, indicadas pelos dados dos quatro participantes – provenientes ou não de suas graduações – podem ser resumidas no seguinte quadro:

**Quadro 10: Influências intrínsecas e extrínsecas à graduação para o uso de TD nas aulas de língua inglesa**

Professores participantes	Influências intrínsecas à graduação	Influências extrínsecas à graduação
Prof. César (presencial)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disciplina sobre uso de TD para o ensino de língua inglesa (professora, ferramentas apresentadas e equipamentos da universidade);</li> <li>- Exemplos de outros professores letrados digitalmente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecimento básico de informática (não informou a origem).</li> </ul>
Prof. Marcos (presencial)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disciplina sobre uso de TD para o ensino de língua inglesa (professora e ferramentas apresentadas);</li> <li>- Outras duas professoras que sempre mostravam ferramentas tecnológicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O próprio interesse e gosto em utilizar e pesquisar novas técnicas.</li> </ul>
Prof. Danilo (EAD)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disciplina sobre uso de TD para o ensino de língua inglesa (aulas virtuais e atividades indicadas pelo tutor);</li> <li>- Disciplina sobre elaboração e aplicação de material didático;</li> <li>- Debates nos fóruns;</li> <li>- Estágios realizados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cursos em mídias digitais e curso técnico em informática;</li> <li>- Interesse em buscar novas abordagens, novos materiais e em participar de congressos.</li> </ul>

<sup>39</sup> No original: It uses multiple modalities to support various learning styles and strategies (Tradução minha).

Prof. Cleiton (EAD)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ferramentas e atividades do AVA, como a produção de portfólios e os fóruns;</li> <li>- Utilização de recursos necessários para produzir atividades, como fazer gravação e usar o <i>Skype</i>.</li> </ul>	- Alguns cursos de informática e uma “reciclagem” frequente.
---------------------	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

No Quadro 10, estão sintetizadas as informações em que os professores informaram ter aprendido a utilizar a tecnologia para um fim específico, mas também lugares ou situações em que os docentes simplesmente tiveram acesso a como aprender a utilizar equipamento x ou y. Portanto, percebo que, ao aprender os conhecimentos básicos de informática ou ao saber manusear um projetor ou editor de vídeos, não só facilita, como também pode impulsionar o professor a utilizar aquele meio para inovar as suas aulas. A prova disso são as ferramentas do AVA SOLAR, que foram modificadas pelos dois professores da EAD para utilização em suas turmas. Não é compulsório que um professor o qual é altamente letrado digital utilizará com frequência e com qualidade as ferramentas tecnológicas que tem à disposição, porém é fator obrigatório que ele saiba antes utilizá-las.

O Professor Danilo, da EAD, o que melhor integra a tecnologia em suas aulas, contrapõe-se a duas conclusões de alguns estudos: 1ª) Os professores mais velhos são mais resistentes em integrar TD em suas aulas (GILAKJANI, 2012; ZHANG; MARTINOVIC, 2008; PRAAG; SANCHEZ, 2015); e 2ª) O alto letramento digital não garante maior inovação e qualidade no uso de TD em sala de aula (CERUTTI; GIRAFFA, 2015). Não creio que as conclusões dessas pesquisas estejam equivocadas ou sejam frágeis. Na verdade, a vida pregressa do professor é que precisa ser levada em consideração nos estudos, visto que o professor possuía a idade de 45 anos no momento da entrevista, sendo considerado um profissional experiente, porém toda a sua formação veio de áreas tecnológicas. Além do mais, o professor sempre atribuiu sua formação específica de TD para além da universidade e em formações continuadas frequentes, comumente, por vontade própria e sem apoio governamental.

Assim também, é difícil estabelecer perfeitamente até que ponto as influências de sua formação universitária e a dos outros participantes foram mais marcantes ou se, em sua vida pregressa, o docente já demonstrava interesse e dominava os recursos que pontuou nas entrevistas e que foram usados em sua aula observada, ou mesmo o que aprendeu e desenvolveu após sua formação. Não houve também uma diferença marcadamente superior em relação ao tipo de modalidade que os influenciou, porém é possível dizer que a formação a

distância contava com possibilidades intrínsecas e únicas a esse tipo de formação e, por isso, a forma de resgate e de transformação feita pelos professores se mostrou mais inovadora, especialmente entendendo que há uma carga negativa atrelada à formação em EAD (MONTEIRO, 2009; SANTOS, 2012).

#### 7.4 As barreiras internas e externas que impedem o professor de utilizar mais TD ou como gostaria

Nesta seção, não farei a distinção na análise entre professores da formação presencial e da EAD, mas sim de cada professor individualmente, separando as barreiras internas e externas, entendendo as particularidades de cada escola e, por fim, procederei a uma análise em conjunto, buscando pontos em comum, visto que as escolas se encontram no mesmo município, no mesmo nível de ensino (fundamental II), e são todas regulares, sem nenhum tipo de especialidade em seu investimento público ou na formação de seus alunos.

Ressalto que, tanto de forma individual quanto em conjunto, perpasso por uma série de dados da pesquisa para o fim proposto. Parto inicialmente das descrições contidas nas notas de campo (NC), registradas no momento das visitas às escolas (Apêndice C), na observação das aulas dos professores (seção 7.1.2), da minha própria impressão nos dias em que visitei as escolas da pesquisa e, por fim, na confirmação em consonância às respostas dadas às perguntas voltadas para esse propósito na entrevista aberta.

As barreiras internas (ou de segunda ordem) estão relacionadas ao que é inerente ao professor, suas crenças, seus desejos e suas vontades. As maiores barreiras internas para o uso de TD são a falta de autonomia, a ansiedade e as crenças negativas quanto ao ensino da língua inglesa e ao fazer docente (BARCELOS, 2003, 2004; ERTMER, 2005, 2012; GALVIS, 2012). As barreiras externas (ou de primeira ordem) abrangem diversas situações, desde a estrutura geral da escola, da sala de aula, o acesso aos equipamentos e à formação continuada (BIMGINLAS, 2009).

##### 1) O professor César (presencial)

###### a) Barreiras internas

Não identifiquei no professor César traços de ansiedade (nervosismo, inquietude, pressa) ou falta de autonomia, a menos que essa autonomia estivesse relacionada a um fator externo. E quanto às crenças, o professor entende que os alunos devem saber o básico, devem

ter acesso a um conteúdo mais comunicativo e defende que as tecnologias devem fazer parte das aulas de língua inglesa. O objetivo da aula de LE tem que “ser significativo” [ENTCES05]. O professor também marcou de forma positiva no questionário que as tecnologias devem fazer parte das aulas de LE e demonstrou confiança em utilizá-las, destacando que o problema não seria nem a falta de habilidade, nem de vontade de realizar.

#### b) Barreiras externas

Das quatro escolas visitadas, a escola do professor César é a que indicava a pior estrutura no geral pois está localizada em uma das regiões mais carentes da cidade, inclusive de difícil acesso pelos professores e alunos. Um fator interessante é que é uma escola com grande número de alunos com acessibilidade e com algum equipamento voltado a esse público de extrema importância inclusiva, como banheiros adaptados e salas de atendimento específico, no entanto essa infraestrutura gera certo paradoxo devido à localização, ao acesso e à estrutura geral das salas. Cumpre afirmar que a sala de aula era pequena para comportar os 30 alunos matriculados, e muitas cadeiras estavam danificadas. Além disso, concentrava muito calor, deixando o ambiente realmente insalubre.

O professor descreveu como observação no questionário não ter acesso a muitos dos equipamentos [QUECES]. A escola, como retratada nas notas de campo, possui um laboratório com apenas quatro computadores funcionando e tem três projetores, sendo que um deles está ligado ao que era chamado de lousa digital. Isso para um corpo docente de, em média, 30 professores. Cabe ainda revelar que a escola conta com *notebook* para uso dos professores e caixas de som, mas também em um número muito inferior ao razoável. Sobre a internet, a escola está sem *wi-fi* há três meses, em qualquer espaço do ambiente escolar.

É importante mencionar que, no dia da observação da aula, a escola teve um problema na corrente de energia (segundo o professor, esse fato acontece com certa frequência), e o professor mudou de sala duas vezes até encontrar uma sala com tomadas que estivessem funcionando para que pudesse ligar o equipamento.

O professor pontua, em sua entrevista, o problema na reserva dos equipamentos necessários e o problema de energia. De uma maneira geral, também disse que o livro didático era inadequado para o nível dos alunos e que “se você quiser que o aluno aprenda algo, você tem que levar materiais extras, e isso tem um custo e do nosso bolso” [ENTCES06]. Ou seja, há também um problema de falta de cópias e impressões.

## 2) Professor Marcos

### a) Barreiras Internas

O professor Marcos demonstrou autonomia e segurança a partir dos dados gerados, mas entende que os alunos devem ter o foco na leitura e na escrita, assim como precisam começar a pensar no ENEM. “Meu maior objetivo é o haver um letramento na LE, ele pegar um texto, um gênero textual, poder interpretar aquele texto.” [ENTMAR05]. Entende que, nas escolas públicas, um método mais comunicativo não funciona e sempre indica os cursos de língua aos alunos. Em face disso, posso inferir que essa postura revela uma barreira interna que inibe o professor de usar TD em sala de aula e que está mais relacionada a barreiras externas as quais transformam as barreiras internas. O número de alunos, a estrutura, o livro didático, o posicionamento em relação à disciplina frustram as tentativas iniciais do professor, que passa a investir em situações de cunho menos comunicativo. Quando o professor percebe *feedback* positivo e encontra um ambiente propício a atividades comunicativas, suas ações tendem a transformar a realidade dentro daquele contexto. Assim, a experiência pessoal, a origem de uma barreira interna, como a crença negativa do ensino de LE, passa a orientar sua prática (GARBUIO, 2005).

### b) Barreiras externas

A escola possuía também uma estrutura bem aquém do ideal, com muitos alunos por sala, cadeiras de baixa qualidade e calor excessivo. Na escola, havia apenas um *notebook*, um *data-show* e um projetor integrado, além do laboratório com apenas sete computadores funcionando perfeitamente. A turma possuía um aluno especial com diagnóstico de autismo, o qual, durante a aula, o professor tinha que aprender a lidar com algumas situações que iam além de sua formação, o que dificulta uma política de inclusão mais eficaz. O professor destacou no geral como barreiras: a falta de recurso, a desvalorização da disciplina e a falta crônica de material para utilizar nas aulas com TD [ENTMAR06]. Segundo o professor:

“(…) ter um *data-show* pra 20 professores, e quando a gente consegue a locação, você gasta uma hora da aula, tentando conseguir um cabo que funcionasse, ou então tentando fazer com que o notebook funcionasse que não tem manutenção” [ENTMAR11].

### 3) Professor Danilo

#### a) Barreiras internas

O professor Danilo, como já destacado, foi o professor mais confiante e autônomo no uso das TD. Corresponde ao que ele pensa em relação às aulas de ensino fundamental, que é ensinar habilidades básicas para o dia a dia. Em outras palavras, foi o que menos se inibiu quanto a usar ou não TD em sala de aula. Por formação, também tinha o maior letramento digital, o que também colaborou para a confiança, e possivelmente, no uso mais inovador dos recursos. Logo, constato que um círculo vicioso positivo se mostra quando se alia habilidade e apoio, gerando confiança e mantendo ou reforçando as crenças positivas (CHIU; CHURCHILL, 2015).

#### b) Barreiras externas

Seguindo o mesmo padrão de baixa qualidade estrutural, a escola também contava com salas com grande quantidade de alunos, apresentava calor excessivo (essa foi a mais quente das quatro salas em que observei as aulas), além de também contar com um aluno especial na sala sem o devido acompanhamento ou sem a formação necessária para o professor. Quanto aos equipamentos, foi a única que sequer possuía laboratório de informática, além de ter apenas dois *data-shows* para toda a escola. Também não possuía *wi-fi* em lugar algum do ambiente escolar, porém foi a única que possuía cinco TVs em cinco salas diferentes. Essas TVs eram integradas com aparelhos de DVD ou já com entrada USB. Segundo o professor, foi ele quem convenceu a gestão a investir nesse material, e os outros professores, com o tempo, também passaram a adotar. “A diretora mesmo começou a adquirir mais equipamentos, porque viu que os outros professores também estavam usando mais tecnologias digitais por minha causa” [ENTDAN08]. O professor destacou como maiores problemas o número excessivo de alunos, a falta de internet e de equipamentos necessários para um trabalho mais efetivo.

O caso do professor Danilo foi emblemático no que tange ao papel da gestão na prática docente, visto que ter uma gestão como facilitadora do processo educativo, ao dar suporte aos ensaios do professor, mostra uma forma de superação das barreiras internas e externas, gerando motivação e garantindo uma estrutura mais decente ao local de trabalho do professor. Neste caso, a inquietação veio do professor que fez a gestão refletir e atuar de

modo mais contundente. Algumas das barreiras apontadas por Pelgrum (2001) só podem ser superadas com a parceria da gestão local e com o investimento público a médio e longo prazo.

#### 4) Professor Cleiton

##### a) Barreiras Internas

O professor Cleiton demonstrou, segundo os dados, relativa confiança e autonomia para o uso de TD em sala de aula. Assim como o professor Marcos, ele acredita que o foco deve ser na produção escrita e que o aluno só deve atingir um nível de proficiência nas quatro habilidades nos cursos de idiomas [ENTCLE05]. Também como o professor Marcos, as barreiras externas frustraram as tentativas de um ensino mais comunicativo que transformaram seu fazer docente. Embora o professor acredite na importância de usar TD em sala de aula, e julgue que eventualmente as quatro habilidades possam ser trabalhadas em algum momento com o uso delas, como na aula observada, há certo bloqueio causado por situações externas à vontade do professor.

##### b) Barreiras externas

A escola possuía uma chamada “sala de multimídias”, onde aconteceu a aula do professor. O ambiente era péssimo, com cadeiras de plástico, ambiente muito quente e muitos mosquitos. Havia uma TV com entrada USB e caixa de som integrada. A escola contava com três *data-shows*, três caixas de som, três TVs e um laboratório com doze computadores funcionando. Apesar de a quantidade ser bem abaixo do ideal, ainda foi a escola que possuía mais TD disponíveis aos professores. O professor na entrevista se queixou da falta de recursos e da desvalorização da disciplina tanto no currículo, quanto pela família, assim como também de entraves para o uso simples dos equipamentos que, segundo o docente, eram frequentes: “(...) às vezes o aparelho tá com problema, falta um T, falta um cabo, falta uma extensão. Então com esses problemas de falta de material, às vezes o computador não pega o *pendrive*, às vezes o som não pega o *pendrive*” [ENTCLE11].

### Quadro 11 – Quadro sobre as barreiras internas e externas encontradas na pesquisa

Professores	Barreiras internas e externas
César	Falta de autonomia para lidar com algumas situações; problemas com energia; falta de equipamentos; falta de internet ou <i>wi-fi</i> ; alto número de alunos; estrutura física ruim; calor excessivo na sala de aula; falta de formação continuada pelo município; falta de mais valorização das aulas de inglês; falta ou inadequação de material didático.
Marcos	Crença de que o aluno de escola pública não deve/consegue aprender tanto a compreensão e produção oral/auditiva; baixo interesse dos alunos; desvalorização da língua inglesa pelos alunos, pela gestão e pelas famílias; estrutura física inadequada; falta de equipamentos; falta de internet via <i>wi-fi</i> ; alto número de alunos; presença de alunos especiais sem o devido suporte; calor excessivo na sala de aula; falta de material.
Danilo	Tempo de aula muito reduzido; carga horária burocrática muito alta; falta de equipamentos; falta de internet ou <i>wi-fi</i> ; ausência de laboratório de informática; alto número de alunos; estrutura física ruim; calor excessivo na sala de aula; presença de alunos especiais sem o devido suporte.
Cleiton	Crença de que o aluno de escola pública não deve/consegue aprender tanto a compreensão e produção oral/auditiva; falta de recursos e equipamentos diversos; desvalorização da disciplina pelos alunos, pela família e pela gestão; estrutura física inadequada, como ausência de <i>wi-fi</i> ; calor excessivo na sala de aula.

Fonte: Elaborado pelo autor.

É perceptível que as barreiras externas estão entre as maiores queixas dos professores desta pesquisa (o quadro explicita isso). Entendo que, no caso destes professores pesquisados, as barreiras internas, como as crenças, foram menos inibidoras do uso de TD do que as de externas, especialmente no que tange à estrutura e ao investimento (YUEN; MA, 2008; FILHO *et al.*, 2017) e percebo que os professores, tal como qualquer ser humano, tendem a externar os problemas além de seu alcance para se isentar de alguma culpa. Como a pesquisa selecionou professores com um letramento digital alto, os quais afirmavam usar TD com maior frequência, esperava-se, portanto, segundo a lógica, que os empecilhos que impossibilitariam o uso mais frequente e eficiente das TD, estivessem relacionados às barreiras de primeira ordem. Por outro lado, todos eles defenderam, desde os questionários prévios, que acreditam que o uso de TD é importante para melhorar as aulas de inglês. Avançar para outras questões pedagógicas e linguísticas importantes tais como criar engajamento, promover uma atmosfera de aprendizado marcante, e gerar *input* linguístico de qualidade são considerados obstáculos primários quando não se tem qualquer suporte ou estrutura (SHIFFLET; WEILBACHER, 2015).

Ainda que as barreiras internas tenham se mostrado menos inibidoras, é pertinente checar, nos dados gerados, as crenças dos professores para o uso de TD e, dessa forma,

manter o diálogo com referencial teórico do trabalho. Com relação aos questionários prévios, os quais foram descritos de forma individual na seção 7.1.1, os quatro participantes foram unânimes em “concordar totalmente” com relação às questões referentes à confiança e ao interesse no uso de TD (indicando crenças positivas). Nas entrevistas, alguns trechos se destacam:

“Você tem que no seu plano, tem que ter a noção porque você está usando aquela fermenta (...) Se as ferramentas forem bem usadas e com consciência, não só pra encher aula, é superválido”. [ENTCES09]

“A tecnologia faz parte da nossa vida. (...) A internet é uma grande parceira pra mim, a tecnologia em si, para preparar uma aula melhor”. [ENTMAR08]

“Os adolescentes hoje nasceram na era digital, os que eu trabalho é natural, pra gente não, tivemos que adaptar. Então, pra eles, é fundamental, não digo nem que é algo a mais, é fundamental”. [ENTMAR09]

“Contato com conteúdos autênticos. Antigamente só se conhecia a cultura viajando, e hoje não, podemos usar ferramentas como o *Google Maps*, por exemplo. Algo que os alunos gostam, algo que faz parte da realidade deles.” [ENTDAN09]

“Os alunos tem diferentes formas de aprendizagem (...). E a tecnologia tem esse recurso maravilhoso e o aluno pode ter um desenvolvimento melhor nas quatro habilidades da língua.” [ENTCLE09]

Embora se saiba que existe uma discrepância entre crenças e as ações (KALAJA; BARCELOS, 2003; MIRANDA, 2005, SILVA, 2007), quando há confiança, domínio das técnicas e crença que as tecnologias são um diferencial no aprendizado dos alunos, os professores tendem a planejar e a utilizar mais de seu tempo para que a integração aconteça. Segundo Ertmer et al. (2012), as atitudes e crenças facilitam muito o processo na integração das TD nas aulas. De acordo com os autores, eles devotavam mais tempo e esforço extra para que as crenças se concretizassem. Os resultados de Chamorro e Rey (2013) foram similares, no entanto, por mais que as crenças positivas sejam importantes, uma integração precisa de um ambiente de aprendizado produtivo, e “principalmente tempo e investimento” (p. 64). A

um resultado semelhante, mas, na realidade brasileira, chegaram Coura-Sobrinho e Santos (2010), ao pesquisar a prática de professores de línguas, em escolas (particulares e públicas) e cursos livres. Os autores concluem que, ao final, a estrutura e a formação continuada refletem as maiores consequências na prática.

No caso dos professores participantes desta pesquisa, a características internas positivas ainda parecem resistir à falta de investimento e a outros problemas, contudo há o risco de se tornarem negativas, ou pelo menos inibir, em longo prazo, a prática dos professores, caso outros critérios notáveis não sejam preenchidos (BARCELOS, 2006).

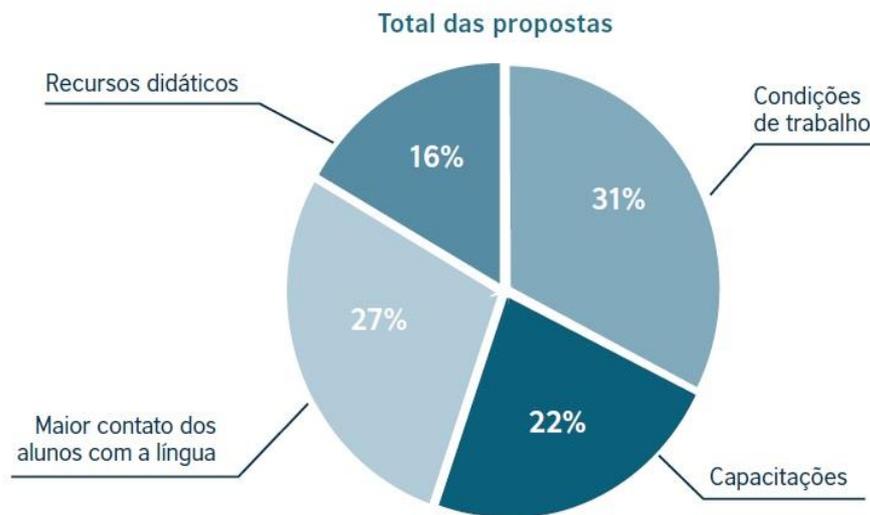
A falta de uma formação continuada que pudesse ajudar na adaptação da práxis à realidade encontrada na escola ou às características daqueles alunos também é um fator determinante. A realidade da formação recebida pelos professores após o fim de sua graduação se mostra em parte ineficaz, correspondendo a um problema já previamente apontado. A LDB, em seu artigo 64, assegura a formação continuada para os profissionais de educação em qualquer nível de ensino. O que se percebe de muitos municípios, a fim de evitar generalização, são ações pontuais que sequer alcançam toda rede de professores, nem apresentam caráter progressivo. Sobre isso, Santos e Lima são categóricos:

[...] Chama-se atenção aqui para que esse preparo não seja algo esporádico, só em épocas de eventos educacionais, cursos de capacitação ou semanas pedagógicas, que têm, certamente, seu papel instrucional e formativo, conquanto não apresentem um caráter de continuidade (2016, p. 204).

Os dados desta pesquisa também corroboram com as conclusões do relatório da British Council de 2015 sobre os professores de escola pública. A realidade descrita no relatório é facilmente associada às situações vividas pelos quatro participantes desta pesquisa e demonstra a situação desafiadora de que professores de línguas precisam enfrentar no dia a dia.

No documento da empresa de consultoria educacional, quase metade dos professores (45%) afirmou que não tinha acesso a capacitações pedagógicas com frequência, sendo a principal razão disso o fato de as secretarias sequer as ofertarem. Diante disso, comparo as barreiras externas e internas encontradas nesta pesquisa (resumidas no Quadro 9) com as propostas de melhoria descritas no relatório da British Council e representadas no Gráfico 1 que segue:

**Gráfico 1:** Propostas de melhorias no ensino de inglês

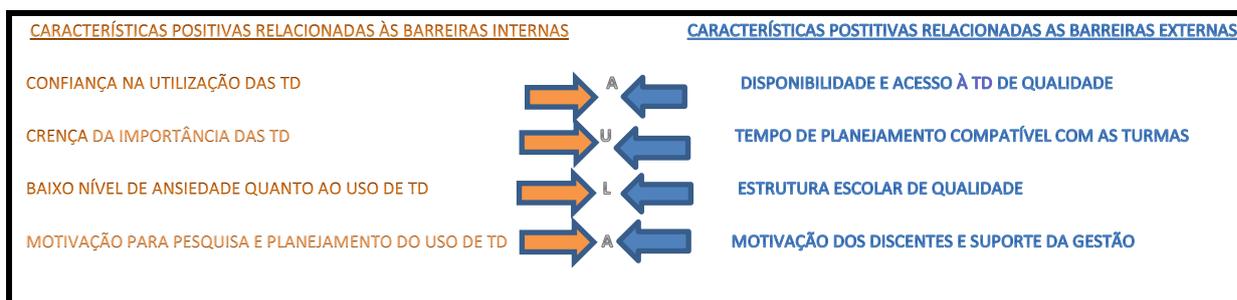


Fonte: British Council/Plano CDE, 2015, p. 35.

As condições de trabalho e os recursos didáticos também resumem muitos dos problemas relatados pelos quatro professores participantes da pesquisa. A superação das barreiras externas, que os impedem de fazer um melhor trabalho, certamente entraria como propostas de melhoria. Na pesquisa, dois professores indicaram que a perseverança e o planejamento são formas de conseguir superar as barreiras externas e pôr em prática o que deseja em suas aulas. Para o professor César, “é necessário ter plano B e C” [ENTMAR11]. O professor Cleiton relata que “há uma necessidade de você se planejar anteriormente e buscar esses recursos antes de entrar em sala de aula” [ENTCLE11]. Em suma, as dificuldades enfrentadas pelos professores e as propostas para a melhoria do ensino de inglês são convergentes com as encontradas no relatório da British Council.

Ao analisar os diversos estudos já apresentados e as barreiras encontradas e/ou expostas pelos professores, chego a seguinte figura, que representa as barreiras internas e externas as quais precisam ser superadas. Na figura 5, estão representadas as características consideradas ideais para o mais alto nível de integração tecnológico-pedagógica em uma aula de línguas.

Figura 5: Principais características relacionadas às barreiras externas e internas que influenciam uma aula com uso de TD



Fonte: Elaborado pelo autor.

Na Figura 5, baseada nos dados desta pesquisa, estão representadas as barreiras internas e externas mais importantes já superadas para o sucesso do planejamento, da execução e da implantação duradoura de aulas com TD. As setas em direção ao centro representam o jogo de forças envolvido no objetivo que se almeja: uma aula de qualidade com o uso de TD.

No fim, uma relação aparente se destacou: os professores com maior nível de letramento digital entre os quatro, que defendiam mais veementemente o uso de material autêntico para geração de uma comunicação eficaz, foram os que pareceram superar melhor as barreiras da falta de estrutura (que foi quase uniforme nas quatro escolas). Isso, pelo menos nesta pesquisa, esteve independente da formação ou da modalidade cursada pelo professor, de acordo com os dados coletados. Em síntese, os resultados da relação entre as barreiras internas, as barreiras externas e os dados gerados pelos quatro professores foram os seguintes:

- as barreiras externas foram mais determinantes para o uso das TD nas aulas dos quatro professores;
- as barreiras externas mais inibidoras do uso (ou não) foram a possibilidade de acesso aos equipamentos e à internet, a estrutura geral das salas de aulas e a falta de formação continuada para a realidade específica do professor;
- a compreensão das barreiras internas é fundamental para entender se e como os professores podem superar os problemas encontrados, bem como utilizar as TD da forma que conseguir para almejar melhor qualidade em sua prática;
- após um tempo de sala de aula, as barreiras externas foram responsáveis por transformar (negativamente) as barreiras internas dos professores, como a motivação e a confiança.

- e) os professores da EAD se comportaram de forma similar aos da formação presencial quanto aos problemas encontrados, e não se percebeu uma relação significativa entre a superação dessas barreiras com a modalidade específica de formação.
- f) o nível de letramento digital do professor pode ser um fator influente para que o docente possa superar, ainda que parcialmente, alguma barreira no uso de TD nas aulas de inglês.

Estudos sobre barreiras externas, como os de Bingimlas (2009), Pelgrum (2001), Coura-Sobrinho & Santos (2010) e Valadares (2016), dão suporte aos resultados dos itens a, b e d. Um número considerável de estudos de barreiras internas investigados indica que elas podem ser transformadas a partir de uma posição reflexivo-crítica profunda e de uma intervenção externa contundente. Sobre essa questão, destaco os trabalhos de Ertmer (1999); Gilakjani (2012) e Barcelos (2001; 2006).

Não encontrei estudos para confirmar ou refutar o item e. Estudos sobre graduados na modalidade em EAD e a relação com as barreiras do ensino presencial não foram identificados. Em relação ao item e, destaco o verbo ‘poder’, pois, para superar as barreiras, como as mostradas nos estudos indicados sobre os outros itens, há muitos outros fatores relevantes. A criatividade, a autonomia, o domínio técnico e o maior “repertório” para se utilizar TD evidenciam uma maior facilidade para a transposição das barreiras, desde que o professor se motive (ou seja motivado) a isso e receba um *feedback* positivo dos agentes impactados pelo seu trabalho (FILHO *et al.* ,2017; GILAKJANI, 2012).

Durante este Capítulo 7, me dediquei, em diálogo entre todos os dados coletados e o suporte teórico, a responder às perguntas da pesquisa com o intuito de alcançar os objetivos da pesquisa, sempre com dois olhares sobre cada aspecto: individual e grupal, em busca dos pontos em comum expressos por meio dos trechos dos dados dos participantes. Ademais, quando possível, procurei contrastar as diferenças e influências possíveis entre a formação em EAD e a presencial.

No próximo e último capítulo, faço uma retomada dos objetivos e de suas principais conclusões, assim como exponho as consequências que a pesquisa pode ter para os diferentes sujeitos os quais ela pode alcançar. Além disso, descrevo algumas lacunas deixadas a fim de que possam ser estudadas em futuras pesquisas em linguística aplicada com temática similar.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Any teacher that can be replaced with a computer, deserves to be.”

David Thornburg

O professor de línguas da escola pública tem papel crucial na construção de uma educação básica, gratuita e de qualidade, assim como na preparação de jovens que precisam estabelecer relações linguísticas e sociais do seu “mundo” com os outros em uma perspectiva centrada na redução das “fronteiras” globais, na facilidade da comunicação internacional e no reconhecimento do choque de culturas. Pode-se afirmar que essas características são inerentes à globalização e que estão ainda em pleno avanço no século XXI, pois são subjacentes ao conhecimento de idiomas estrangeiros, e tudo que vem atrelado a eles: cultura, história, arte, entre outros. A formação desse profissional não pode ser subestimada ou minimizada, apesar de todo o avanço e da facilidade da busca do conhecimento, inclusive potencializada pela autonomia no aprendizado de línguas, proporcionado pelas TD e pela web 2.0.

Estudar a formação do professor de línguas é desafiador, pois o tema é considerado um campo deveras amplo, que registra um número considerável de publicações todos os anos. Apresentar uma pesquisa *per si* inédita nessa área de estudos exige um olhar arguto e um caminho laborioso, uma vez que se faz necessário lançar um olhar multidisciplinar sobre essa formação, principalmente em EAD, levada a cabo mediante muitos investimentos públicos, os quais infelizmente vêm sofrendo frequentes cortes. Essa modalidade de ensino pode e já está ajudando a suprir uma necessidade de formar novos professores em rincões onde as universidades públicas não alcançariam de forma tradicional.

É inegável que ainda é imprescindível formar com maior qualidade os novos docentes, mas ambiciono dizer que pesquisas como esta não só ajudam a enxergar melhor a prática desse profissional que está graduado plenamente há pouco tempo na maioria dos estados brasileiros, mas também ajuda a refletir se a formação, ainda em constante evolução, vem atingindo seu propósito máximo, que é atender a demanda de formar um profissional de línguas qualificado e reflexivo.

Dentro do espectro de uma pesquisa de mestrado com fim de tratamento metodológico qualitativo, foi necessária uma redução, tanto do número de participantes a se pesquisar, quanto dos aspectos que se buscava aprofundar. A natureza da pesquisa necessitava de um contraste entre a formação dos professores de forma presencial e em EAD. Desde o início da

pesquisa, faço questão de mencionar esse contraste para demarcar a importância de entender os avanços e as influências da formação em EAD quando levamos em conta a formação presencial dentro da mesma universidade, com PPP e currículo programático similar. Embora o foco esteja ligado à formação em EAD, a informação deve-se mostrar mais crível a partir da análise que submerge alicerçada em pontos em comum (ou não) das categorias que elenquei.

Além disso, um objeto que permeia tanto as questões quanto os objetivos de pesquisa é **o uso de tecnologias digitais na sala de aula**. É a partir dessa possibilidade na prática docente de língua inglesa e dos seus desdobramentos que está o cerne da pesquisa. Em outros termos, o ponto central da pesquisa é a formação em EAD em contraste com a formação presencial na relação de influência do uso de tecnologias digitais em sua práxis.

Assim, faço a retomada dos meus objetivos de pesquisa, bem como dos resultados para cada um desses objetivos apoiados na coleta e no tratamento analítico dos dados, com o suporte teórico. O objetivo geral da pesquisa foi “analisar os usos de tecnologias digitais pelo professor de inglês da escola pública, considerando se a sua formação na graduação nas modalidades a distância e presencial teve influência na sua práxis”. Para se chegar ao objeto principal, enumerei alguns objetivos específicos os quais explicitarei a seguir individualmente com a respectiva conclusão a que cheguei nesta pesquisa.

O primeiro objetivo específico foi “identificar se e como atividades/disciplinas da formação na modalidade a distância ou presencial influenciariam o uso de ferramentas digitais por docentes de língua inglesa da escola pública de ensino fundamental ou médio”. Sobre essa questão, tal como determinado no Capítulo 4, acerca das particularidades da formação recebida e confirmada *a posteriori* nas entrevistas, na formação, tanto a distância quanto presencial, foram vivenciadas atividades e disciplinas as quais influenciaram o uso de ferramentas digitais. A pesquisa mostrou que, embora o professor tenha recebido outras influências ao longo do curso – como o exemplo pontual de alguns professores e os estágios – a que mais marcou e foi pertinente hoje na práxis foi a disciplina específica para uso de tecnologias digitais para ensino de línguas, a qual faz parte do programa das duas modalidades, bem como o tutor/professor da referida disciplina.

Concluí também que atividades e situações vividas na formação nas duas modalidades aparecem nos dados gerados pelos participantes, indicando algum grau de influência, sem nenhuma percepção de desigualdade marcante entre as modalidades nessa questão. No entanto, a influência foi mais perceptível quando os professores já possuíam um interesse particular ou formativo (indicando um domínio técnico) no uso de TD e tinham interesse em

pesquisar e se aprofundar no assunto, ponto em comum, no entanto, com diferentes graus de envolvimento, dos quatro professores selecionados pelos questionários prévios. Saliento que a formação em EAD se mostrou mais autêntica na influência recebida, já que os professores que vieram dessa formação ressignificaram alguns aspectos de sua graduação para sua prática docente nas escolas em que atuavam.

O segundo objetivo específico listado foi “estabelecer possíveis relações entre disciplinas específicas da formação docente na graduação em Letras-Inglês na modalidade a distância e presencial com práticas que orientam professores de inglês da educação básica”. Assim, como já iniciado nas conclusões do objetivo anterior, as disciplinas específicas para o uso de TD se sobressaíram quanto aos dados gerados no que concerne à prática dos professores das duas modalidades. Nesse objetivo específico não menciono ainda a questão referente às tecnologias digitais, que será retomada mais profundamente a partir do próximo objetivo, mas práticas que usualmente possam orientar os professores de inglês. Sobre esse aspecto, faz-se importante mencionar que foi durante a graduação que os professores mencionaram ter acesso a diversas metodologias e abordagens de ensino de línguas, sempre destacando a abordagem comunicativa. Foram mencionados ainda uma disciplina de produção de material didático (na EAD) e os estágios. Um fato marcante é que os professores, ao depararem com as barreiras (a serem retomadas no último objetivo específico), tinham dificuldades em aplicar certos modelos ou atividades. Muitas vezes, a graduação presencial ou EAD falha em preparar os professores para a realidade da escola pública, ainda que essa seja a grande receptora dos novos docentes, especialmente a partir de concursos públicos.

Os professores não mencionaram disciplinas específicas que estabeleçam qualquer preparação e enfrentamento da realidade de ensinar línguas no contexto complexo da escola pública, entretanto a lacuna é percebida quando nos dados emerge que é na autonomia e na própria vivência prática do professor que ele adapta sua práxis para determinadas situações. Reforço que essa é uma problemática também relacionada à falta de formação continuada (uma barreira externa), que não é responsabilidade direta das universidades, e sim dos estados e prefeituras, todavia não se devem, por isso, isentar os cursos de Letras.

O terceiro objetivo específico da pesquisa foi “analisar possíveis relações entre diferentes atividades da graduação e as disciplinas específicas da formação docente na graduação em Letras-Inglês na modalidade a distância e presencial com práticas relacionadas à incorporação de tecnologias digitais de professores de inglês da educação básica”. Nesse terceiro objetivo específico, as relações feitas pelo primeiro e pelo segundo se entrecruzam e

assim permitem aprofundar as relações das disciplinas específicas, como também em outras situações do curso que possam ter emergido para influenciar na sala de aula do docente.

Ressalto, tal como fiz na análise, que a pesquisa selecionou candidatos que acreditavam ter alto letramento digital e bom nível de confiança em utilizar as TD. Pode-se, portanto, afirmar, baseado nos dados, que a graduação não foi o único (e algumas vezes nem o mais importante) momento em que os professores aprenderam a utilizar TD em suas práticas. Um dos professores mencionou seu mestrado, um relatou o próprio interesse e autodidatismo, o outro se referiu a uma graduação em computação, e o outro comentou a realização de alguns cursos de informática. Assim, a influência da formação é apenas parcial ou moldada para a prática profissional específica, que era ensinar inglês usando as tecnologias digitais.

Sobre as influências das disciplinas específicas, alguns pontos que emergiram dos dados foram: 1) as tecnologias apresentadas durante a disciplina foram lembradas; 2) os sites e programas apresentados durante a disciplina são ou já foram utilizados na prática; 3) a professora da disciplina na graduação presencial foi marcante em suas recomendações e ações; 4) o tutor e a aula virtual do AVA na formação em EAD também foram marcantes. Além da disciplina específica, na graduação presencial, os professores dispunham de uma disciplina optativa denominada “Tecnodocência”, que não foi mencionada. No caso da EAD, a disciplina de “Produção de materiais didáticos para EAD” foi lembrada por um dos professores como relevante em como se usar TD ao elaborar alguma atividade de forma eficiente para determinados fins.

Outra questão mencionada como influência, não só da disciplina, mas também referente às duas formações, foi a de centrar a aula no aluno. Um dos professores mencionou o estágio, já os outros professores apenas relataram a importância de fazer isso durante suas aulas e como usar TD foi e é primordial para que isso aconteça. As aulas assistidas refletiram bem essa posição; pelo menos durante as quatro aulas no uso de TD, os professores buscaram a participação dos alunos e criaram estratégias, geralmente escolhendo vídeos em que os alunos pudessem participar de forma mais ativa, embora o número de alunos fosse alto e inadequado, e uma centralização frequente nos alunos “mais interessados” viesse de forma um pouco desigual o modo como isso aconteceu. No entanto, não foi possível estabelecer se as atividades usadas pelos professores em suas aulas observadas receberam direta influência da disciplina específica.

O quarto e último objetivo específico da pesquisa foi “investigar as possíveis barreiras de primeira e segunda ordem que comprometeriam a incorporação do uso efetivo de

tecnologias digitais na sala de aula”. Durante o suporte teórico, descrevi os dois tipos de barreira e as pesquisas que alinhavam essas barreiras às aulas que recorriam às tecnologias digitais.

Em uníssono com as outras pesquisas mostradas no Capítulo 5, o presente estudo corrobora com os resultados de que as barreiras externas ou de primeira ordem se apresentam bem mais explícitas quanto ao comprometimento negativo da incorporação do uso efetivo das TD. Primeiro, porque os docentes já tinham sido previamente selecionados quanto ao seu interesse e sua habilidade técnica, o que diminuiu a probabilidade de possíveis barreiras internas; e, em segundo lugar, porque a questão da estrutura física e do acesso dos professores ao equipamento, à *internet* de qualidade e a toda a logística no que tange ao uso prático nas aulas, se sobressaiu claramente, influenciando inclusive as barreiras internas, como a confiança e as crenças. Mesmo nas aulas em que os professores prepararam para demonstrar na pesquisa, algumas situações externas problemáticas emergiram, como queda de energia, (im)possibilidade do uso do *data-show* e espaço (in)adequado para projeção, sem contar o problema crônico em muitas escolas públicas do Brasil: a estrutura física inadequada.

É fundamental mencionar que os quatro professores, em comparação com alguns modelos apresentados, tiveram resultados acima do regular, ainda que aquém do ideal nas suas aulas, no entanto o determinante para isso estava além da capacidade do professor. É pertinente citar que os professores tiveram tempo de preparar a aula apresentada, bem como escolheram o momento e turma, isso de certa forma enviesou uma melhor análise sobre capacidade de integração das TD, e reconheço como um problema da coleta de dados da pesquisa, porém me perguntei como seria possível analisar uma aula com uso de TD se os professores da pesquisa também não soubessem previamente que essa era a minha intenção na observação. Foi um problema que preferi enfrentar, pois não vi outra saída no que tange os meus objetivos.

Em relação à diferença na modalidade de graduação e a aula observada, percebi que professores que tinham formação em EAD foram tão capazes quanto os professores da formação presencial nas situações similares que encontravam em seus locais de trabalho. Considero dois professores da pesquisa com um destaque maior nessa incorporação, sendo um da formação em EAD e um da formação presencial, logo o que possivelmente fez a diferença foi a vida pregressa do professor com uso de TD, o domínio técnico, a constante atualização formativa após a graduação e o interesse maior em incorporar (e pesquisar) o uso de TD na sala de aula.

Afinal, as formações se mostraram minimamente satisfatórias na incorporação de TD em sala de aula? Julgo acima da média em relação a esses participantes. É pertinente elucidar que ainda está longe do ideal, e o distanciamento da práxis durante o curso e nos estágios do graduando com o enfrentado na sala de aula ainda é notório, e esta pesquisa de forma alguma planeja fechar essa questão, e sim o oposto, uma vez que pretende possibilitar mais investigações e ampliar o debate também para a formação em EAD. Deste modo, não se pode esquecer de que esta pesquisa se limitou a apenas quatro professores dentro de realidades tão distintas e vastas encontradas no campo de atuação profissional dos professores de língua inglesa.

Espero ainda que esta pesquisa, no campo aplicado com constante dialogismo com o ambiente educacional e seus agentes, possa trazer contribuições significativas para a formação em EAD, para a formação presencial e para o núcleo escolar na figura dos seguintes profissionais:

- a) coordenadores de curso: ao pensar de forma constante na construção de uma grade curricular que possa convergir a formação da licenciatura em língua inglesa com a incorporação das TD não só em disciplinas específicas. Além disso, entendo que as ferramentas tecnológicas refletidas ao longo do curso (eventos, fóruns e grupos de estudo) podem ajudar a aproximar as teorias da prática futura do graduando, assim como construir uma grade curricular que faça refletir a práxis a partir da realidade da escola pública;
- b) professores/tutores que atuam nas licenciaturas: ao instigar novos conhecimentos e ao motivar o profissional a se atualizar com as teorias que versam sobre a incorporação tecnológica no ensino de línguas, a fim de contribuir dentro das diversas disciplinas com ferramentas interessantes que possam auxiliar e cooperar para o futuro do seu aluno como docente;
- c) gestores escolares: ao valorizar o profissional de línguas de sua escola e ao auxiliar com as possibilidades e os anseios que os professores têm ao dar suporte e liberdade de trazer ferramentas efetivas para a aula de línguas;
- d) professores da educação básica: com o exercício de reflexão e de análise crítica a partir dos dados e da práxis dos professores da pesquisa que acreditam que a incorporação de TD pode deixar a aula de línguas mais interessante, mais eficaz e dinâmica. E entender que, mesmo com inúmeras barreiras reconhecidas por uma parcela significativa dos professores da educação básica, é possível aprimorar sua

prática com a incorporação dessa tecnologia. Sem deixar de mencionar que é dever de um professor autônomo, reflexivo e preocupado com seus alunos lutar por uma escola básica pública de maior qualidade, o que passa pela cobrança de algo que deveria ser basilar: ótima estrutura física, tempo de planejamento justo e compatível e entendimento de que a escola deve se adaptar a uma realidade tecnológica vigente.

Faço lembrança que nenhuma pesquisa científica visa a fechar o debate sobre qualquer assunto, pelo contrário, pretende, muitas vezes, iniciar a discussão sobre a temática que se dispôs a investigar. Embora acredite que haja certa originalidade em refletir sobre a formação em EAD no Brasil a partir de professores já graduados nessa modalidade, é justamente por isso que ainda há muitas lacunas existentes para futuros pesquisadores na linguística aplicada ou de outras áreas afins. Além disso, como já salientei, esta pesquisa possui limitações quanto ao número de participantes, ao número de aulas observadas e à escolha de apenas um polo da EAD. Assim, a partir de algumas janelas e do suporte teórico desta pesquisa, enumero algumas possibilidades para pesquisas vindouras:

1. Investigar de forma mais específica as crenças dos alunos (no início e no fim do curso) e dos professores da modalidade em EAD;
2. Estudar de forma crítica a documentação vigente que rege a modalidade em EAD no Brasil considerando a documentação de outros países pioneiros na área;
3. Investir em uma pesquisa-ação que acolha a incorporação de algum modelo tecnológico-pedagógico posto em prática por um professor de língua;
4. Investigar o letramento digital dos futuros professores de língua inglesa em início e em fim de curso (presencial e EAD);
5. Analisar de forma quantitativa as barreiras internas e externas dos professores de língua inglesa nas diferentes áreas de atuação docente.

No tocante aos dois pontos que compreendem o cerne deste trabalho (formação em EAD e o uso de tecnologias na aula de língua inglesa), faço minhas últimas ponderações. Sobre o primeiro, defendo uma formação em EAD de qualidade, que possa compreender uma parte importante da formação universitária brasileira a qual dificilmente teria acesso se não fosse por essa modalidade, sem decair na inocência de vê-la como redentora, porém com a máxima preocupação de entender que ela tem suas qualidades e seus defeitos.

Há uma inquietação justa quanto à realidade atual que envolve a EAD, visto que é em decorrência das possibilidades proporcionadas por esse tipo de ensino que se podem abrir

brechas para a mercantilização do ensino, para o fechamento de turmas e para a demissão de professores, motivadas por inúmeras faculdades particulares de qualidade duvidosa para abertura desenfreada de novos cursos, contenção de gastos e maximização de lucros. É fundamental a fiscalização e a punição de faculdades privadas que se utilizam de brechas na lei e de uma modalidade inovadora e em expansão para debilitar a manutenção da qualidade em detrimento de seus lucros, ainda que o acesso ao ensino superior seja fundamental.

Se os indicadores dos graduandos na EAD se mostram positivos (SALES, 2015; FIGUEIREDO; AMARAL; ROPOLI, 2017) e o “mercado” aparentemente vem absorvendo parte desses profissionais, por que não continuar a investir nessa modalidade no tripé que rege uma universidade: ensino, pesquisa e extensão? O momento é propício para diversas melhorias tecnológicas: atualização dos AVA, inclusão de arquivos e aulas em nuvem, fortalecimentos da internet em fibra ótica, incorporação de ferramentas de reconhecimento de voz, adaptação dos conteúdos para tecnologia *mobile*, entre outras possibilidades. Nada disso adianta, porém, se o Ministério da Educação e as agências de fomento não fornecerem condições de trabalho aos agentes que promovem a EAD. Tutores a distância, tutores presenciais, coordenadores de polo, coordenadores de curso e professores formadores necessitam de formação e valorização para que o elo entre universidade e discentes funcione a contento.

Acredito e defendo que a universidade pública deve também “guiar o caminho” e servir de exemplo de qualidade nessa modalidade. Há uma resistência compreensível. Três fatores indicados por Benakouchi (2000) justificam a resistência dos governos e mesmo entre profissionais de educação: 1º) desconhecimento do significado da técnica; 2º) desconhecimento das características atuais da sociedade; 3º) desconhecimento das possibilidades da EAD. Estas são situações que precisam de um maior esclarecimento, uma cuidadosa investigação, e esta pesquisa convergiu para esse fim.

Sobre a segunda questão, uso de tecnologias no ensino de língua inglesa, assim como a minha posição na formação em EAD, não se deve pensar nessa incorporação sem analisar suas limitações ou imperfeições, nem acreditar que qualquer aula de língua inglesa (ou de outra disciplina) vai estar em frente da “sedução” das tecnologias disponíveis para puro entretenimento ou como espetáculos televisivos (*videogames* da nova geração, aplicativos de vídeos e conversação, as redes sociais, as plataformas de filmes e séries em *streaming*) entre outras possibilidades tecnológicas geradas pelo *show business*.

Karnal (2012, p. 94) fez uma comparação pertinente sobre isso ao dizer que “a tecnologia é uma ferramenta privilegiada, jamais o objetivo em si. O computador funciona

como alavanca, move melhor a pedra pesada, mas o objetivo continua sendo mover a pedra”. A verdade é que algumas características de uma produtiva aula de línguas permanecem inalteráveis, mesmo com o advento das novas tecnologias, como: manter a afetividade e confiança com os alunos, centrar a aula no discente, gerar motivação, investir nas quatro habilidades, entre outras. É possível, no entanto, potencializar essas características dentro de um universo mais próximo do aluno com um material realmente moderno, dinâmico e autêntico.

Professores de língua precisam saber como mexer “a pedra”, para isso é preciso enxergar as ferramentas como parceiras, ter domínio e acesso às elas, se atualizar e se aprofundar em uma gama de estudos em tecnologias integrativas e em CALL que já mostram o quê, quando e como isso acontece, tal como apontado por alguns autores citados ao longo deste trabalho. Reitero que os desafios ainda são enormes, tanto na formação em EAD e presencial, quanto na prática docente diária, todavia espero que esta pesquisa também represente uma contribuição no sentido de mover essa pedra.

## REFERÊNCIAS

- ALGHAMDI, A.; PRESTRIDGE, S. *Alignment between Principal and Teacher Beliefs about Technology Use*. Australian Educational Computing, v.30, n.1, 2015
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Quatro Estações no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2013.
- ALVAREZ, M. L. O.O Papel dos cursos de letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre. In: SILVA, K. A. (org.) *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- AQUINO, F. S.; OLIVEIRA, A. P. (2013). *O perfil do aluno de educação a distância do curso de licenciatura em Letras espanhol do polo de Marcelino Vieira*. In IX CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DO IFRN (IX CONGIC), v.6, n.2, p. 2.037-2.046, Natal, RN, 2016 Disponível em:  
<<http://www2.ifrn.edu.br/ocs/index.php/congic/ix/paper/viewFile/800/26>>
- ARAÚJO, J. C. (Org.) *Internet & ensino: novos gêneros, outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- \_\_\_\_\_; DIEB, M.; LIMA, S. C. (Org.). *Línguas na web: links entre ensino e aprendizagem*. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 320 p., 2010.
- \_\_\_\_\_; SZUNDY, P.; NICOLAIDES, C. S. LIMA, K. A. *Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro*. (org.) Campinas: Pontes Editores, 256 p., 2011.
- \_\_\_\_\_; PINHEIRO, R. C. *Letramento digital: história, concepção e pesquisa*. In: GONÇALVES, Adair (Org.) *Visibilizar a Linguística Aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*. São Paulo. Editores Pontes, p.293-320, 2014.
- \_\_\_\_\_; LEFFA, V. (Orgs) *Redes Sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ARAÚJO, N. S.; ZAVAM, A. ; HISSA, D. L. A. . Material didático em EaD: a produção de webaula. In: ROCHA, Elizabeth M.; JOYE, Cassandra R.; ARAÚJO, Régia T. S.. (Org.). *Material didático na EaD: caminhos de autoria*. Dourados: UEMS, p. 22-38, 2014.
- BARBOSA, Lorena Lima. *Análise dos tipos de feedback fornecidos por tutores e das respostas dos alunos*. 2011. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

BARCELOS, A.M.F. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. *Understanding teachers' and students' language learning beliefs in experience: A Deweyan Approach*. Tese (Doutorado), The University of Alabama, Tuscaloosa, 2000.

\_\_\_\_\_. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.1, n. 1, p. 75-92, 2001.

\_\_\_\_\_. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

\_\_\_\_\_; ABRAHÃO, M. H. V. Crenças no processo ensino/aprendizagem e na formação de professores de língua estrangeira. In: SIMPÓSIO APRESENTADO NO 14º INPLA – INTERCÂMBIO DE PESQUISAS EM LINGUÍSTICA APLICADA, PUC SP, 2004.

\_\_\_\_\_; ABRAHÃO, M. H. V. Crenças e ensino de línguas. 1ª. ed. Campinas: Pontes, v. 1, 2006.

BARRON, A. E., Kemker, K., Harmes, C., & Kalaydjian, K. Large-Scale Research Study on Technology in K-12 School: *Technology Integration as It Relates to the National Technology Standards*. *Journal of Research on Technology in Education*, p. 35, v.4, n. 489, 2003.

BECTA. British Educational Communications and Technology Agency. *A review of the research on barriers to the uptake of ICT by teachers*. UK. Jun., 2004.

BELLONI, M. L.. *Educação a Distância*. Ed. 2, Autores Associados, 2006.

BELSHAW, D. A.J. *What is 'digital literacy'?: a pragmatic investigation*. Tese (Doutorado em Educação). Durham University, UK, 2011.

BENAKOUCHI, T. Educação a distância: solução ou problema? *XXIV Encontro anual das Anpocs*, n.5, 2000.

BLACK, M. B. Belief systems. In: HONIGMANN, J. J. (Org.) *Handbook of social and cultural anthropology*. Chicago: Randy McNally & Company, p. 509-577, 1973.

BINGIMLAS, K. A. Barriers to the Successful Integration of ICT in Teaching and Learning: A Review of Literature. *Euroasia Journal of Matematics, Science and Technology Education*, v.5, p. 235-245, 2009.

BOLTER, J. D. *Writing space: the computer, hypertext, and the history of writing*. HILLSDALE, N. J.: L. Erlbaum, 1991.

BORG, S. *Teacher cognition in language teaching: A review of research on what teachers think, know, believe and do*. *Language teacher*, v.36, p. 81-109, 2003.

BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectivas, 1987.

BOURDIEU, P. Editor's Introduction. *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press, 1991.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez., 1996.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) Língua Portuguesa*. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *Conselho Nacional de Educação (CNE)*. Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago., 1998a.

\_\_\_\_\_. *Conselho Nacional de Educação (CNE)*. Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998b.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. *Plano Nacional de Educação*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan., 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília, DF, 2004.

BRITISH COUNCIL. *O ensino de inglês na educação pública brasileira*: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2015. Disponível em: <[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo\\_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf)>. Acesso em 10 de fev. 2018.

BUZATO, M. E. K. *Letramentos Digitais e Formação de Professores*. III CONGRESSO IBERO-AMERICANO EDUCAREDE: Educação, Internet e Oportunidades. Memorial da América Latina, São Paulo, BRASIL, maio de 2006.

\_\_\_\_\_. *Inclusão digital como invenção do cotidiano: um estudo de caso*. Revista Brasileira de Educação, 2008.

\_\_\_\_\_. *Cultura Digital e Linguística Aplicada - Travessias Em Linguagem, Tecnologia e Sociedade*. Campinas: Pontes Editores, 2016.

CARVALHO, S. C; DAMASCENO, David de L. *Crenças e práticas pedagógicas dos tutores de inglês da licenciatura semipresencial em letras da UFC virtual*. ESUD 2013, UNIREDE.

CAVALCANTE, E. S. *Atividades de produção oral em língua inglesa na EAD: Um estudo na licenciatura a distância de Letras inglês da Universidade Federal do Ceará*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

CENSO EaD.br: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2013. Curitiba: Ibepex, 2014. Disponível em: < [http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO\\_EAD\\_2013\\_PORTUGUES.pdf](http://www.abed.org.br/censoead2013/CENSO_EAD_2013_PORTUGUES.pdf) > Acesso em: 20 jun. 2016.

ČEPON, S. *Effective Use of the Media: Video in the Foreign Language Classroom*. Medij. istraž. god. v. 1, p. 83-104, 2013.

CERUTTI, E. GIRAFFA, L. M.; *Docência e Cibercultura: mitos e possibilidades relacionados às tecnologias digitais*. Endipe. Ed. UECE, 2015.

CHAMORRO, M.; REY, L. Teachers' Beliefs and the Integration of Technology in the EFL Class *HOW*, v.20, p.51-72, 2013

CHAPELLE, C.A. Foreword. In: P. HUBBARD; M. LEVY (eds.), *Teacher Education in CALL*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, p. vii-viii, 2006.

CHAPELLE, C.A. The spread of computer-assisted language learning. *Language Teaching*, v. 43, p.66-74, 2010.

CHEN, R. J. *Investigating models for preservice teachers' use of technology to support student-centered learning*. Computers & Education, v. 55, p. 32-42, 2010.

CHIU, KF; CHURCHILL, D. *Adoption of mobile devices in teaching: changes in teacher beliefs, attitudes and anxiety*. Citation Interactive Learning Environments, 2015.

COSCARELLI, C. V. Jogos digitais e novas interfaces para alfabetização. In: *Anais do XV Endipe Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (CD)*. Belo Horizonte. FaE/UFMG, 2010.

COSCARELLI, C. V. (org.) *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COURA-SOBRINHO, J. ; SANTOS, R. *English Teachers no Brasil no século 21: O que a web e as novas tecnologias trazem para a aula de inglês?* In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M.; LIMA, S. C. (Org.). *Línguas na web: links entre ensino e aprendizagem*. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 320p., 2010.

DENZIN, N, K.; LINCOLN, Y, S. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oakes, Sage. 1989.

DEOSTI, A. A Prática exploratória: uma abordagem de ensino/pesquisa ético-crítica em linguística aplicada. *International Congress of Critical Applied Linguistics*. Brasília, Brasil. Outubro, 2015

DEWEY, J. *How we think*. D.C Heath & co, 1910.

DUFVA, H. Beliefs in dialogue: A bakhtinian view. In: KALAJA; BARCELOS, A.M.F. (Org.). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, 2003.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N., PEGRUM, Mark. *Letramentos Digitais*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ERTMER, P. A. Addressing first- and second-order barriers to change: Strategies for technology integration. *Educational Technology Research and Development*, 47(4), p. 47- 61, 1999.

\_\_\_\_\_. Teacher pedagogical beliefs: the final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4)p. 25- 39, 2005.

\_\_\_\_\_., Ottenbreit-Leftwich, A., Sadik, O., Sendurur, E., & Sendurur, P. Teacher beliefs and technology integration practices: A critical relationship. *Computers & Education*, v. 59, p. 423-435, 2012,

ESTIVALET, G. L. *O ensino de línguas estrangeiras na educação à distância no Brasil: revisão bibliográfica e mapeamento dos cursos*. IX CBLA, 2011.

FEIMAN-NEMSER, Sharon; FLODEN, Robert. The cultures of teaching. In: WITTROCK, Merlin C. *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, p. 505-526, 1986.

FILHO, J. SCHUHMACHER, V ; SCHUHMACHER, E. As barreiras da prática docente no uso das tecnologias de informação e comunicação. *Ciênc. educ.*, v.23, n.3, Bauru, Jul./Set., 2017.

FIGUEIREDO, M. A.; AMARAL, R.; ROPOLI, E. *Avaliação dos cursos de graduação: estudo comparativo entre cursos oferecidos nas modalidades a distância e presencial*. ABED, Ribeirão Preto, SP, Maio, 2017.

FURTADO, R. N. M. Letramento digital na educação a distância: reflexões sobre o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Solar. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 14, n. 1, 2015.

GALVIS, H. A. *Understanding Beliefs, Teachers' Beliefs and Their Impact on the Use of Computer Technology*, v. 14, n. 2, p. 95-112, Bogotá, Colombia, Oct. 2012.

GALLARDO, B. C. *Letramentos digitais e aprendizagem de língua inglesa nas redes sociais*. IN: RIBEIRO, A. L. et al. (Org) *Linguagem, tecnologia e educação*. São Paulo: Peirópolis. 2010.

GARBUIO, L. M *Revelação e origens de crenças da competência implícita de professores de língua inglesa*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em estudos da linguagem, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 2005.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999

GILAKJANI, A. An Analysis of Factors Affecting the Use of Computer Technology in English Language Teaching and Learning. *International Journal of Information and Education Technology*, v.2, n.2, p.135-142, Abril, 2012.

GILLEN, J; BARTON, D. *Digital literacies: a research briefing by the technology enhanced learning phase of the teaching and learning research programme*. London: Literacy Research Centre, Lancaster University, 2010.

GILSTER, P. *Digital literacy*. New York: John Wiley & Sons, 1997.

GIRAFFA, L; NETTO, C. Preconceito ou despreparo? *Uma investigação acerca da percepção dos docentes de Pedagogia sobre formação de professores na modalidade EAD*. IX ANPED SUL, 2012.

GOODENOUGH, W. H. *Culture, language and society*. London: Benjamin Company, 1981.

IBGE, *Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal: 2013*. Coleção Ibgeana. Rio de Janeiro, 2015.

HAYDT, R. C. *Curso de didática geral*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HEW, K. BRUSH, T. *Integrating technology into K-12 teaching and learning: current knowledge gaps and recommendations for future research*. *Educational technology research and development*. Springer, 2007.

HORWITZ, E. Using students' beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course. *Foreign Language Annals*, v.18, n.4, p.333-340, 1985.

HOSENFELD, C. *Students' mini theories of second language learning*. *Association Bulletin*, v.29, n.2, 1978.

HOUAISS, Antônio & VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

HUNG, D. *Engaged Learning with Emerging Technologies*. Springer, 2006

IMBERNOM-PEREIRA, G. *Letramento digital e professores de LE: formação ara o uso de novas tecnologias em sala de aula*. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

KALAJA, P. Students beliefs (or metacognitive knowledge) about language SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics*, v.5, n.2, p.191-204, 1995.

\_\_\_\_\_; BARCELOS, A.M.F. (Org.). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Kluwer Academic Publishers. Netherlands, 2003.

KARNAL, L. *Conversas com um jovem professor*. São Paulo: Editora Contexto, 2012.

KIM, C., KIM, M. K., LEE, C., SPECTOR, J. M., & DeMeester, K. Teacher beliefs and technology integration. *Teaching and Teacher Education*, p.76-85, 2013.

KIM, H. Beyond Motivation: ESL/EFL Teachers' Perceptions of the Role of Computers. *CALICO Journal*, n. 25, v.2, p. 241-259, 2008.

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

KRUMSVIK, R. J. Digital competence in Norwegian teacher education and schools. *Högre utbildning*, vol. 1, p. 39-51, Jun., 2011.

LAM, Y . Technophilia vs. Technophobia: A Preliminary look at why second-language teachers do or do not use technology in their classrooms. *Canadian Modern Language Review*, v.56, n.3, p.390-420, 2000.

LAMY, M; HAMPEL, R. *Online Communication in Language Learning and Teaching*. Palgrave Macmillan, 2007.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. 2ª ed., Oxford, Oxford University Press, 189 p., 2000.

LEFFA, V. A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.17 , p.57-65, jan./jun, 1991.

\_\_\_\_\_. (Org.) *O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.) *A interação na aprendizagem das línguas*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.) *Pesquisa em lingüística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2. ed. Pelotas: Educat, 2008.

LEVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, S. C. *Ensino de línguas mediado por computador: um estudo das propostas de atividades online para o ensino da compreensão e produção oral em língua inglesa*. 2012. 139 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

LIMA, S. C.; LIMA-NETO, V. Panorama das pesquisas sobre letramento digital no Brasil: principais tendências. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Org.). *Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, p. 47-57, 2009.

LIMA, S.S. *Crenças de uma professora e alunos de Quinta série e suas influências no processo de ensino e aprendizagem de inglês em escola pública*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, São José do Rio Preto, 2005.

LIU, M. Z.; MOORE, L; GRAHAM; LEE, S. A Look at the Research on

Computer-based Technology Use in Second-language Learning: A Review of the Literature from 1990–2000, *Journal of Research on Technology in Education*, n. 34, v.3, p. 250-73. 2002.

LUDKE, M; ANDRÉ, Marli E. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, J. V. L. *Ethos docente na narrativa tecnoautobiográfica: corporificação, ressignificação e autorreflexão da imagem de si em récits de vie de professores*. Tese (Doutorado em Linguística) UFC, Fortaleza, 2016.

MALÁTER, L. S. O. Compartilhamento de experiências e busca de alternativas entre professores de língua inglesa. In: LEFFA, V. (Org) *O professor de línguas estrangeiras – construindo a profissão*. Pelotas: Educat, p. 225-236, 2001.

MARTINS, C. B.; MOREIRA, H. O campo CALL (*Computer Assisted Language Learning*): definições, escopo e abrangência. *Calidoscópico*, v. 10, n. 3, p. 247-255, set/dez., 2012.

MEDLEY, D.M; SHANNON, D. M. Teacher evaluation. In: HUSEN, T ; POSTLETHWAITE, T. N. (Eds), *The International encyclopedia of education*, 2a. ed, v.10, p.6015- 6020. Oxford, Pergamon, 1994.

MIRANDA, M.M.F. *Crenças sobre o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) no discurso de professores e alunos de escolas públicas*. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2005.

MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, v.108, n.6, p.1017-1054, 2006.

MONTEIRO, M. M. *A formação de professores na EAD e o exercício da prática docente*. Monografia. (graduação em pedagogia) UNEB, Salvador, 2009.

MOREIRA, C. Letramento Digital: Do conceito à prática. *Anais do SIELP*, v. 2, n. 1, Uberlândia: EDUFU, 2012.

MUYLAERT, C. J.; JR, V. S.GALLO; P. R. NETO; M. L. R; REIS, A. O.A. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Rev. Esc. Enferm.*; v. 48, p.193-199, USP, 2014.

OLIVEIRA, A. C. S. A influência do curso de Letras nas crenças do professor de línguas em formação. *Caletrosκόpio*, v. 3, n. 5. jul.- dez. 2015.

ORSI, GALENI & MEIRA. Jovens e a modalidade de Educação a Distância: preconceito ou reconhecimento? *Sistema Anhanguera de revistas eletrônicas*. São Paulo, 2010. <ueadsl.textolivre.pro.br/2012.2/papers/upload/79.pdf>. Acesso em: 19 de junho de 2016.

PAIVA, V.L.M. *Aquisição de Segunda Língua*. Parábola Editorial, USP, São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_, V. L.M What's in a name? The quest for new metaphors for second language acquisition. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas , v.53, n.1, p. 145 - 163, Jan./June 2014.

\_\_\_\_\_, V. L. M. O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. In: JESUS, Dánie Marcelo de; MACIEL. Ruberval Franco (Orgs.) *Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente*. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 44. Campinas, SP : Pontes Editores, p.21-34, 2015.

PAJARES, F.M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, v.62, n.3, p.307-332, 1992.

PEIRCE, C. S. *A fixação da crença*. Popular Science Monthly, New York, v. 12, nov. 1877 – abr. 1878. Disponível em <[www.lusosofia.net](http://www.lusosofia.net)>. Acesso em: 17 de junho de 2016.

PELGRUM, W, J. Obstacles to the integration of ICT in Education: results from a worldwide educational assessment. *Computers and Education*, v. 37, p. 163 -178. 2001.

PENNINGTON, M. C. The power of the computer in language education. In: PENNINGTON, M. C. (Ed.). *The power of CALL*. Hong Kong: Athelstan, 1996. *Teletandem Brasil*. Disponível em <<http://www.teletandembrasil.org/home.asp>> acesso em 07 de julho de 2016.

PEREIRA, T. A importância do letramento digital nas aulas de língua inglesa. Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas. *Revista X*, vol.1, 2011.

PONTES, V.; DAVEL, M. O inglês na educação básica: um desafio para o professor. *Revista X*, v. 1, 2016.

PRABHU, N.S. There is no best method - Why?. *TESOL Quarterly*, v. 24, n.2, p.161-176, 1990.

PRICE, H.H. *Beliefs*. Bristol: Thoemmes Press, 1969.

PUENTEDURRA, R. *As We May Teach: Educational Technology, From Theory Into Practice*. 2009. Ruben Puentedura's weblog. Disponível em:<http://www.hippasus.com/rrpweblog/archives/211/12/08/BriefIntroTPCKSAMR.pdf>; Acesso: 10/08/2016

RIBEIRO, A. E. Leituras sobre o hipertexto: Trilhas para o pesquisador. *XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística*, Uberlândia, nov. 2006.

\_\_\_\_\_. *Textos multimodais : leitura e produção*. 1. ed. São Paulo : Parábola Editorial, 2016

\_\_\_\_\_. *Glossário Ceale*. UFMG, 2016. Disponível em <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/tecnologia-digital>>. Acesso em: 10 de junho de 2016.

RICHARDS, J.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

ROCHA, S. S. D. *Processos Formativos e a constituição da docência online: o universo paralelo de alice*. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

SALES, J. T. L. *Desenvolvimento das habilidades orais e escritas em língua estrangeira por professores de inglês em formação nas modalidades presencial e à distância*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SANTOS, L. F.; LIMA, A. C. Reflexões sobre letramento e formação de professores de língua portuguesa no ensino a distância. In: FIGUEIREDO, F. J. Q.; DARCÍLIA, S. (orgs.) *Linguística aplicada, prática de ensino e aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

SANTOS, M. O preconceito na Educação a distância: A visão dos discentes de um curso de Letras em EAD. VI CIEC, 2012.

SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second language research methods*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

SHERMER, M. *Cérebro e Crença*. Tradução Eliana Rocha. São Paulo : JSN Editora, 2012.

SHETZER, H.; WARSCHAUER, M. An electronic literacy approach to network-based language teaching. In: WARSCHAUER, M; KERN, R. (orgs.) *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Nova York: Cambridge University Press, 2000.

SHIFFLET, R; WEILBACHER, G. Teacher Beliefs and Their Influence on Technology Use: *A Case Study Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE Journal)*, v.15, n.3, p.368-394, 2015.

SILVA, A. T. da. *Affordances e restrições na interação interpessoal escrita online durante a aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. *Linguagem & Ensino*, v.10, n.1, p.235-271, jan./jun., 2007.

SILVA, K.A. *O professor mediador e os interagentes (brasileiro e estrangeiro) no projeto "Telentandem Brasil: línguas estrangeiras para todos": legitimação de crenças e/ou (re) construção de competências*. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em linguística aplicada, Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, 2010.

SOARES, M. *Letramento: Um Tema em Três Gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998, v.1. p.190.

- SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.
- SOUZA, I. D.; TRÍVIA, K. R.; Tecnologias no Ensino de Línguas Estrangeiras: dos primórdios à atualidade. *Anais do I Simpósio Interdisciplinar de Tecnologias na Educação [SInTE] – IFSP*, Campus Boituva, 2015,
- TEO, T. Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers. *Computers & Education*, v. 52, n. 2, p. 302-312, 2009.
- VALADARES, P. R. *Barreiras das tecnologias digitais no ensino fundamental e médio*. Trabalho de pós-graduação. UFSC, 2016.
- VAN PRAAG, B. and SANCHEZ, H. S. Mobile technology in second language classrooms: insights into its uses, pedagogical implications, and teacher beliefs. *ReCall*, v.27 n.3, p. 288-303, 2015.
- VÁZQUEZ, A. S. *Filosofía da praxis*. México: Fondo da Cultura Econômica. 2007.
- VELETSIANOS, G. *Emerging Technologies in Distance Education*. Canada. AU Press, 2010.
- VERASZTO, E.; SIMON, F. O.; V., SILVA, D. BARROS FILHO, J; BRENELLI, R. P. Uma Proposta de Alfabetização Tecnológica no Ensino Fundamental Usando Situações Práticas e Contextualizadas. *Resúmenes: VI CONGRESO DE HISTORIA DE LAS CIENCIAS Y LA TECNOLOGÍA: "20 AÑOS DE HISTORIAGRAFIA DE LA CIENCIA Y LA TECNOLOGÍA EN AMÉRICA LATINA"*, SOCIEDAD LATINOAMERICANA DE HISTORIA DE LAS CIENCIAS E LA TECNOLOGÍA,. Buenos Aires, Argentina, 2004.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. V. A formação acadêmica e a iniciação profissional do professor de línguas: um estudo da relação teoria e prática. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, n. 37, p. 61-81, 2001.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. (Org.). *Prática de Ensino de Língua Estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes, 2004.
- VOOGT, J.; KNEZEK, G. *International handbook of information technology in primary and secondary education*. New York. Springer, 2008.
- XAVIER, A. C. dos S. Letramento digital e ensino. *NEHTE*, UFPE, 2006.
- WARSCHAUER, M. *Electronic Literacies: Language, Culture, and Power in Online Education*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- WARSCHAUER, M.; KERN, R. *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*, Cambridge: Cambridge University Press. 2000.
- WHITE, C. *Language Learning in Distance Education*. Cambridge University Press. 2003.

WHITE, D. S.; LE CORNU, A. Visitors and Residents: A New Typology for Online Engagement. *First Monday*, v.16, n.9, 2011. Disponível em: <http://firstmonday.org/article/view/3171/3049>; acesso em: 10/08/2016

WOODS, D. *Teacher cognition in language teaching: beliefs, decision making and classroom practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

YUEN, A. H., & MA, W. W. Exploring teacher acceptance of e-learning technology. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, v. 36, n. 3, p.229-243, 2008.

ZAVAM, A. Da escrita à revisão: o processo de produção de material para EaD. In: ARAÚJO, J.C.; ARAÚJO, N.(Org.). *EaD em Tela: docência, ensino e ferramentas digitais*. Campinas: Pontes, p. 209-238, 2013.

ZHANG, Z.; MARTINOVIC, D. *ICT in teacher education: Examining needs, expectations and attitudes*. 2008. Disponível em: <https://www.cjlt.ca/index.php/cjlt/article/view/26424/19606>>. Acesso em 20 de dez. 2016.

## APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA A APLICAÇÃO AOS PROFESSORES DE INGLÊS FORMADOS NA GRADUAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

### Questionário do tipo *escala likert*

Caro(a) Professor(a),

O questionário a seguir visa obter dados para a elaboração de minha dissertação de mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Ceará. Assim sendo, gostaria de poder contar com sua preciosa colaboração no sentido de respondê-lo, da maneira mais sincera e verdadeira possível, uma vez que suas respostas servirão de base fundamental para importantes conclusões e futuras contribuições. Para respondê-lo, basta assinalar um (X) no item correspondente ao **CONCORDO TOTALMENTE (4), CONCORDO EM PARTE (3), DISCORDO (2) OU NÃO SEI RESPONDER (1)**. Se, por acaso, você sentir necessidade de dizer algo mais ou explicitar melhor sua opinião sobre alguma(s) questão(ões), utilize o espaço reservado a comentários no final do questionário, não esquecendo de mencionar a questão a qual você está se referindo.

**GOSTARIA DE LEMBRAR QUE NÃO HÁ QUESTÕES CERTAS OU ERRADAS. MEU FOCO DE INTERESSE É A SUA OPINIÃO SOBRE AS QUESTÕES AQUI APRESENTADAS.**

1. Tenho confiança que posso usar tecnologia como uma efetiva ferramenta de ensino.	4	3	2	1
2. Tenho confiança que posso criar aulas de temas variados incorporando tecnologias.	4	3	2	1
3. A minha formação me despertou o interesse para a importância de usar tecnologias digitais em sala de aula	4	3	2	1
4. Uso nas minhas aulas sites/links/aplicativos diversos	4	3	2	1
5. Gostaria de usar mais tecnologias durante as minhas aulas, mas não consigo (tempo,	4	3	2	1

habilidade ou segurança)				
6.Desde meu planejamento anual ou mensal já imagino como incorporar tecnologias variadas nas minhas aulas	4	3	2	1
7.Não uso tecnologias digitais na escola porque não tenho suporte, nem apoio da gestão.	4	3	2	1
8. Quando uso tecnologias digitais na aula meus alunos aprendem mais.	4	3	2	1
9. Considero meu domínio de uso de tecnologias digitais suficiente para utilizar nas minhas aulas.	4	3	2	1
10. Integrar tecnologias digitais na aula de línguas é um caminho para um melhor ensino e aprendizagem	4	3	2	1

## APÊNDICE B – ENTREVISTA PARA SER FEITA COM OS PROFESSORES DE INGLÊS FORMADOS NA GRADUAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA

### Roteiro para entrevista com o professor

1. Nome:
2. Idade:
3. Naturalidade:
4. Formação (cultura de aprender do professor). Fale sobre sua experiência como aluno de LE e atualmente como professor englobando os seguintes pontos:
  - Onde você aprendeu inglês?
  - como seu interesse por inglês foi despertado?
  - quais cursinhos você frequentou?
  - pós-graduação? Cursos / Viagens ao exterior? Cursos de reciclagem?
  - há quanto tempo você leciona? E nesta escola?
  - Você leciona alguma outra disciplina, além do inglês?
  - você somente leciona ou possui alguma outra atividade remunerada?
  - quantas classes você tem? 13 turmas 26 horas
  - qual a média de alunos por classe? Quantos alunos, aproximadamente, você tem? 390
  
05. Qual (is) deve(m) ser o(s) objetivos de ensino de LE na escola pública?
  
06. Você encontra alguma dificuldade ao ensinar inglês na escola pública? Qual?
  
07. O que é ser um bom professor? Você se considera um? Por quê?
  
08. Você se considera alguém letrado digital? Por quê?
  
09. Você acredita que ( de que forma) uso de tecnologias digitais é benéfico em uma aula de inglês? Se sim, por quê?
  
10. Descreva alguns exemplos de aulas em que você utilizou tecnologias digitais em sua aula?
  
11. Em algum momento você se frustrou em tentar utilizar tecnologias digitais em sala de aula? Descreva.

12. Algum momento da sua formação (disciplina, aula, professores, estágio, seminários etc.) você se lembra de ter sido mostrado que o uso de tecnologias pode ser um grande aliado na aula de língua inglesa? Se sim, descreva-os.

13. Falemos sobre a sua aula que foi assistida. Quais estratégias usou com o uso de TD e por que?

## APÊNDICE C – NOTAS DE CAMPO COM INFORMAÇÕES SOBRE AS ESCOLAS DA PESQUISA

### **Escola do professor César**

11 salas de aula do 2º ao 5º (integral) 6º ao 9º (não-integral)

### **Espaços e Equipamentos da escola a disposição dos professores:**

1 laboratório de informática (somente 4 computadores funcionando). Sem acesso à internet.

1 projetor integrado

2 *data-show*

1 lousa digital

2 *notebooks*

3 TV de 20 polegadas

2 caixas de som

### **Outras particularidades:**

Estrutura das salas e do laboratório é bem ruim. Calor excessivo nas salas de aula.

1 sala para atendimento especial com computador e movéis adaptados (AEE)

Wi-fi não funciona há mais de três meses

Problemas na energia: salas com oscilação na corrente de energia

Escola com um número alto de alunos com necessidades especiais

Possui 2 banheiros com acessibilidade

Nível socioeconômico dos bairros adjacentes e dos alunos escola é muito baixo.

**Escola do Professor Marcos**

Escola funciona nos três turnos: manhã, tarde, noite

Possui por volta de 800 alunos em 10 salas de aula (todas regulares) divididas entre o 1º e o 9º

**Espaços e Equipamentos da escola a disposição dos professores:**

1 laboratório com internet nos computadores ( somente 7 computadores estão funcionando)

Wi-Fi apenas para o uso dos professores em alguns espaços

1 Biblioteca com 1 TV disponível

1 lousa digital

1 Data show

1 notebook

1 Sala de AEE

2 aparelhos de DVD

3 caixas de som

**Outras particularidades:**

Situação econômica dos bairros adjacentes é razoável, mas o nível socioeconômicos dos alunos é baixo. Há escolas particulares no bairro que atendem esse público de melhor situação socioeconômica.

Estrutura das salas no geral é ruim e há problemas em algumas tomadas

**Escola do professor Danilo**

Número de salas de aula regulares: 13 compreendendo do 1º ao 9º ano do fundamental.

**Espaços e Equipamentos da escola a disposição dos professores:**

A escola não possui laboratório de informática

5 TV já instaladas nas salas de aulas (com entrada USB)

1 Caixas de som móvel disponível

2 *data-show* disponível (sendo um deles fixo)

1 com lousa digital móvel com projetor integrado

Sem internet totalmente (computador dos professores ou wi-fi)

1 computador na sala de professores

**Outras particularidades:**

1 sala de leitura com pequeno acervo

1 sala de AEE

2 sala para o programa mais educação

Há uma média de 30 alunos especiais comprovados (número bem alto)

Situação socioeconômica dos bairros adjacentes é razoável, pois o centro da cidade fica a poucos minutos da escola, mas a exemplo de outras escolas os alunos com melhor situação socioeconômica da região estudam em escolas particulares.

**Escola do professor Cleiton**

15 salas de aula do 1º ao 9º ano. Todas são regulares.

**Espaços e equipamentos da escola a disposição:**

1 laboratório de informática (12 computadores estavam funcionando). Com acesso a internet

2 *data-show*

1 Projetor integrado

1 lousa digital

1 PC para uso dos professores

3 aparelhos de TV

3 aparelhos de DVD

3 caixas de som móveis

5 aparelhos de som pequenos

1 sala de mídias com uma das TV (LCD com entrada USB), uma caixa de som e um painel.

Wi-fi apenas na sala dos professores e gestão

**Outras particularidades:**

1 sala para atendimento especial com computador e móveis adaptados (AEE)

1 sala para o projeto Mais Educação

2 banheiros com acessibilidade

Nível socioeconômico dos bairros adjacentes é baixa, e há uma escola particular que atende os alunos com um melhor nível socioeconômico.

A estrutura das salas é bem precária e da chamada sala de mídia é péssima, inclusive com muitos mosquitos incomodando os alunos.

## ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** UMA ANÁLISE DOS USOS (E SEUS PORQUÊS) DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA NAS AULAS DE GRADUADOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA E PRESENCIAL DA UFC

**Pesquisador:** FABIO RODRIGO BEZERRA DE LIMA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 81072016.0.0000.5054

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Linguística

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.554.031

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de dissertação de mestrado que aborda o uso de tecnologias digitais no ensino de inglês em escolas públicas. A introdução retrata a trajetória pessoal do mestrando na temática, ressaltando sua formação e atividade docente e o uso de tecnologias na educação, seja por ensino presencial ou à distância. Enfoca a tecnologia digital no ensino-aprendizagem, principalmente na língua inglesa. Texto claro, coerente, de fácil leitura e embasado na literatura pertinente ao tem.

#### Objetivo da Pesquisa:

##### Objetivo geral:

Analisar os usos de tecnologias digitais pelo professor de inglês da escola pública considerando se a sua formação na graduação nas modalidades a distância e presencial tiveram influência na sua prática.

##### Objetivos específicos:

- Identificar se e como atividades/ disciplinas da formação na modalidade a distância ou presencial que influenciariam o uso de ferramentas digitais por docentes de língua inglesa da escola pública de ensino fundamental ou médio;

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodofo Teófilo

**UF:** CE

**Município:** FORTALEZA

**CEP:** 60.430-275

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 2.554.031

- Estabelecer possíveis relações entre disciplinas específicas da formação docente na graduação em Letras- Inglês na modalidade a distância e presencial com práticas que orientam professores de inglês da educação básica.

- Analisar possíveis correlações entre disciplinas específicas da formação docente na graduação em Letras- Inglês na modalidade a distância e presencial com práticas relacionadas a incorporação de tecnologias digitais de professores de inglês da educação básica.

- Investigar as possíveis barreiras de primeira e segunda ordem que comprometem a incorporação do uso efetivo de tecnologias digitais na sala de aula.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **Riscos:**

A pesquisa envolve risco mínimo. A forma de coleta envolve entrevista e áudio o que pode gerar desconforto e inibição dos professores. Haverá preservação da privacidade do participante.

**Benefícios:** reflexão sobre o uso de tecnologias digitais e a formação docente (distância ou presencial) na língua inglesa (estrangeira) e uso na educação básica em instituições públicas. Além disso, entende-se que a formação semipresencial ainda possui alguns preconceitos e essa pesquisa mostrará a formação do profissional na forma presencial e à distância.

##### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A estrutura do texto teórico envolve os seguintes pontos: A relação histórica entre o uso de tecnologia e o ensino de LEE; A incorporação e integração pedagógica do Computador e das TDIC no ensino de línguas estrangeiras; A formação dos professores do curso de Letras/Inglês em EAD na UFC Virtual e os professores do curso Letras/Inglês noturno; Barreiras de primeira e segunda ordem. Esta pesquisa caracteriza-se como descritiva e de caráter interpretativo-qualitativa. Participarão do estudo dois perfis de participantes da licenciatura em Letras/Inglês: os graduados na modalidade a distância e os graduados na modalidade presencial. O primeiro segmento é formado em um dos onze polos da UFC Virtual em que é ofertado o curso de Letras-Inglês: o polo da cidade de Maranguape, localizado na Região Metropolitana de Fortaleza. O número pretendido de participantes é de 4 (oito)?, todos egressos do curso de Letras/Inglês da UFC, sendo 02 (quatro)? professores formados na modalidade a distância (Letras/Inglês - UFC Virtual/UAB) e 02 (quatro)? professores formados na modalidade presencial (Letras/Inglês - Noturno). A coleta de

**Endereço:** Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

**Bairro:** Rodolfo Teófilo

**CEP:** 60.430-275

**UF:** CE **Município:** FORTALEZA

**Telefone:** (85)3366-8344

**E-mail:** comepe@ufc.br

UFC - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO CEARÁ /



Continuação do Parecer: 2.554.031

dados se dará por aplicação de um questionário feito sob o modelo de escala likert sobre o uso de tecnologias digitais na sala de aula e será enviado por e-mail para um determinado número de professores já identificados como graduados na modalidade a distância e na modalidade presencial. Com os quatro professores já identificados como usuários de tecnologias digitais a partir dos questionários prévios, será agendada com cada um dos quatro professores a observação e gravação em áudio de uma aula em que o professor confirma que utilizará tecnologias digitais em sala de aula, mas sem qualquer tipo de detalhamento quanto ao modo que isso se dará na prática. Como terceira ferramenta, será realizada uma entrevista individual semiestruturada com uma série de 13 (quinze) perguntas e respostas (gravadas), ligadas a formação do professor participante. As notas de campo (NC) também serão usadas, são registros da observação das aulas dos professores, e anotação sobre a estrutura geral da escola, o número de alunos, o acesso e principalmente que ela dispõe de equipamentos tecnológicos para uso dos professores.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Entregue os termos: Folha de rosto, carta de envio ao CEP, declaração dos pesquisadores, autorização das instituições onde ocorrerá a coleta de dados, orçamento, cronograma, TCLE.

**Recomendações:**

Retornar ao texto, pois o número de participantes na página 48 está diferente da folha de rosto, mas me pareceu erro de digitação. O número pretendido de participantes é de 4 (oito)?, todos egressos do curso de Letras/Inglês da UFC, sendo 02 (quatro)? professores formados na modalidade a distância (Letras/Inglês - UFC Virtual/UAB) e 02 (quatro)? professores formados na modalidade presencial (Letras/Inglês - Noturno).

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendência.

**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_796417.pdf	12/12/2017 17:51:53		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Analise_dos_usos_e_porques.docx	12/12/2017 17:50:56	FABIO RODRIGO BEZERRA DE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVR	12/12/2017	FABIO RODRIGO	Aceito

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodovalho Teófilo

CEP: 60.430-275

UF: CE

Município: FORTALEZA

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

Continuação do Parecer: 2.554.031

Assentimento / Justificativa de Ausência	E_ESCLARECIDO.pdf	17:50:16	BEZERRA DE LIMA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	18/11/2017 21:16:00	FABIO RODRIGO BEZERRA DE LIMA	Aceito
Outros	Declaracao_Comissario.pdf	30/10/2017 15:20:18	FABIO RODRIGO BEZERRA DE LIMA	Aceito
Outros	Declaracao_Maria_de_Lourdes.pdf	30/10/2017 15:19:40	FABIO RODRIGO BEZERRA DE LIMA	Aceito
Outros	Declaracao_Maria_Pereira.pdf	30/10/2017 15:19:00	FABIO RODRIGO BEZERRA DE LIMA	Aceito
Outros	declaracao_adauto.pdf	30/10/2017 15:18:25	FABIO RODRIGO BEZERRA DE LIMA	Aceito
Outros	Carta_de_apreciacao.pdf	30/10/2017 15:17:32	FABIO RODRIGO BEZERRA DE LIMA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_pesquisadores.pdf	30/10/2017 15:16:40	FABIO RODRIGO BEZERRA DE LIMA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	30/10/2017 15:14:22	FABIO RODRIGO BEZERRA DE LIMA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	30/10/2017 15:10:48	FABIO RODRIGO BEZERRA DE LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FORTALEZA, 21 de Março de 2018

Assinado por:  
FERNANDO ANTONIO FROTA BEZERRA  
(Coordenador)

Endereço: Rua Cel. Nunes de Melo, 1000

Bairro: Rodolfo Tedflio

UF: CE

Município: FORTALEZA

CEP: 60.430-275

Telefone: (85)3366-8344

E-mail: comepe@ufc.br

## ANEXO B – RESPOSTAS TRANSCRITAS DAS ENTREVISTAS

### Entrevista aberta - Prof. César

1. Nome: Informação sigilosa
2. Idade: 26
3. Naturalidade: Fortaleza

4. Pes. Formação do professor e cultura do aprender: Fale sobre sua experiência como aluno de LE e atualmente como professor englobando os seguintes pontos:

Pes - Onde você aprendeu inglês?

Prof - No Núcleo de línguas da UECE.

Pes - (...)somente, outro lugar?

Prof - Básico foi lá e depois graduação.

Pes - Como o seu interesse por inglês foi despertado?

Prof - Começou quando uma amiga do meu irmão, ela é norte-americano. Ela foi visitá-lo e eu fiquei fascinado pela língua...Tinha nove anos.

Pes - E formação geral?

Prof - Sou formado pela UFC, me formei em 2014 no curso de Letras-inglês, não tenho dupla formação, meu curso todo só na língua inglesa. Tenho pós-graduação em língua inglesa pela Prominas e Cândido Mendes. Já trabalhei como intérprete na copa do mundo e panamericano. Faço tradução *freelancer* e faço mestrado em estudos da tradução e estou no último semestre.

Sobre viagens, já fiz duas viagens para os EUA e fui pra alguns países sulamericanos... Sobre formação continuada, o município, do qual sou concursado, faz umas formações gerais, mas nem tanto de língua inglesa.

Pes - Há quanto tempo você leciona na escola da pesquisa?

Prof - Há seis meses.

Pes - Alguma outra disciplina?

Prof - Só inglês.

Pes - Você tem alguma outra atividade remunerada?

Prof - Aula particular e faço traduções.

Pes - Quantas turmas você leciona nessa escola?

Prof - 4 turmas.

Pes - Qual a média de alunos por classe? Quantos alunos, aproximadamente, você tem?

Prof - 30 alunos. No total, uns 120.

Pes – 5. Qual (is) deve(m) ser o(s) objetivos de ensino de LE na escola pública?

Prof - Tem que ser *meaningful* pra eles. Tem que ser significativo. Não adianta a gente ensinar uma coisa que eles não têm acesso. Busco não só ensinar gramática, mas também um pouco cultura. Sempre no início gosto de ensinar a importância do inglês, tento mostrar pra eles que o inglês é muito maior que as quatro paredes da sala de aula. Mesmo se eles forem jogar futebol, podem falar com olheiro estrangeiro, nas músicas internacionais e entenderem. Tudo pra isso mostro e tento ser significativo.

Pes – 6. Você encontra alguma dificuldade ao ensinar inglês na escola pública? Qual?

Prof - Muitas. A primeira é que o material didática, desde que comecei, nunca vi um material didático que corresponda a realidade do aluno. Os alunos começam a ver inglês no 6 ano. Como coloco um aluno do 6º, 7º, com texto totalmente em inglês. É uma discrepância muito grande. É muito complicado. Se você quiser que o aluno aprenda algo, você tem que levar materiais extras e isso tem um custo e do nosso bolso. Falo por experiência própria e muitos eu vejo, os que não querem dar aula, colocam pros alunos copiarem. Eu não consigo fazer isso. Eu ensino mesmo e quero que eles aprendem, nem que seja um pouco. Outra dificuldade é que o inglês não é visto nem como secundário, é terciário. Muitos professores não são nem formados e estão com a matéria de inglês, história, matemática, português. Agora é que está melhorando e colocar professores da área. Ficamos ali tapando as brechas, dos buracos que foram feito antes. Tive um aluno que passou no 6º, 7º e 8º só copiando.

Pes – 7. O que é ser um bom professor? Você se considera um? Por quê?

Prof - Pra mim, é o que entende e conhece sua turma. Entende a realidade e as limitações. Ver onde ela pode chegar e nunca desiste da turma, por mais que seja cansativo. Entende com quem ele está lidando. A afetividade também é uma grande qualidade. Eu me considero um bom professor porque preparo minhas aulas com cuidado pensando nos alunos, planejo em casa, porque na escola não tem material e muita coisa sai do meu bolso. E eu não estou na profissão de paraquedas, se eu escolhi, tenho toda a vontade de ensinar. Eu realmente gosto e isso conta muito... Isso faz total diferença.

Pes – 8. Você se considera um bom letrado digital? Por quê?

Prof - Na verdade, tenho conhecimentos básicos de informática, uso bem as ferramentas. Não tenho um conhecimento aprofundando, mas o básico eu sei. Uso data show, notebook, tudo que colocam eu consigo usar. Lousa digital também que está chegando agora nas escolas públicas. Tudo isso eu uso nas minhas aulas. Claro que nas escolas, às vezes, estamos muito ocupado e também o funcionamento. Mas sempre que possível eu uso e eles gostam.

Pes – 9. Você acredita que ( de que forma) uso de tecnologias digitais é benéfico em uma aula de inglês? Se sim, por quê?

Prof - Você tem que no seu plano, tem que ter a noção porque que você está usando aquela ferramenta. Às vezes os professores usam algo que poderiam estar fazendo na lousa e tem que se perguntar por quê... Se as ferramentas digitais forem usadas bem e com consciência, não só pra encher a aula, é super válido. Mas temos que pensar no vídeo porque é mais interativo, pra gerar mais participação. Eu gosto muito de usar vídeos.

Pes – 10. Algum momento da sua formação (disciplina, aula, professores, estágio, seminários etc.) você se lembra de ter sido mostrado que o uso de tecnologias pode ser um grande aliado na aula de língua inglesa? Se sim, descreva-os.

Prof - Tive uma disciplina sobre língua inglesa com tecnologia no fim da graduação com a professora Vlândia onde aprendi muita coisa, muitas ferramentas que não conhecia, equipamentos da universidade e de outros países e sou grato por isso. Dicas também de portfólios *online*... Tive professores também letrados digitalmente que peguei por exemplo. Foi fundamental.

Pes – 11. Descreva alguns exemplos de aulas em que você utilizou tecnologias digitais em sua aula?

Prof - Existe um aplicativo que você conecta o seu computador com celulares dos seus alunos e faz um quiz e projeta o quiz na parede com data show e os alunos respondem o quiz no seu celular. Uma coisa bem interativa que os alunos gostam. Você tem que compartilhar a internet com os alunos e é muito bacana. Utilizo muitos vídeos e uso muito pra cultura. Por exemplo, Canadá, levo vídeo sobre isso, principalmente brasileiros que moram lá. É muito empolgante pra eles.

Pes – 12. Em algum momento você se frustrou em tentar utilizar tecnologias digitais em sala da aula? Descreva.

Prof. Sim, porque muitas vezes a gente reserva data show e eles confundem os horários, e às vezes quebram demais. E você planeja. Às vezes dá problema com energia e você se frustra e tem que ter plano B e plano C.

Pes – 13. Falemos sobre a sua aula que foi assistida. Quais estratégias usou com o uso de TD e por que?

Cada aluno tem algum tipo de aprendizagem diferente, alguns são visuais. A temática era *body parts*, senti necessidade de trazer alguns vídeos, e cada um mostrava as *body parts* de forma diferente, uma com a criança, um com animais, então tudo isso eles assimilariam melhor. Utilizei vários vídeos e atividades escritas baseados no vídeo também. Música também. Tudo pra introduzir o tema e eles gostam, se eu só desenhasse não fixava pra eles. A música fica na cabeça, os vídeos eles vão lembrar. Vídeos diversificados que possibilitavam perguntas diferentes.

## Entrevista aberta - Prof. Marcos

1. Nome: Informação sigilosa
2. Idade: 28
3. Naturalidade: Fortaleza

4. Formação (cultura de aprender do professor). Pes. Fale sobre sua experiência como aluno de LE e atualmente como professor englobando os seguintes pontos:

Pes - Onde você aprendeu inglês?

Prof - Na Casa de Cultura Britânica, outros foram básico, esse foi mais relevante.

Pes - Como seu interesse por inglês foi despertado?

Prof - Desde criança sempre gostei de inglês, então é aquela coisa nata, mas foi minha professora do meu fundamental II que me despertou, aí quando cheguei no médio...aí fiz contábeis, mas abandonei e fui pra Letras que era o que realmente gostava.

Pes - E sua formação? pós-graduação? Cursos / Viagens ao exterior? Cursos de reciclagem?

Prof - Sou graduado em Letras Inglês e suas literaturas pela UFC, coleei grau em 2013. Sou pós graduado em ensino da língua inglesa pela Universidade Cândido Mendes e sou metrando em estudos da tradução pela UFC. Também cursei a casa de Cultura Britânica com curso de inglês extra. Ainda não viajei ao exterior até o momento.

Pes - Há quanto tempo você leciona? E nesta escola da pesquisa?

Prof - Há Seis anos no total. Nessa escola tem dois anos fechado.

Pes - Você leciona alguma outra disciplina, além do inglês?

Prof - Só o inglês, antes na outra escola, já dei aula de artes.

Pes - Você somente leciona ou possui alguma outra atividade remunerada?

Prof - Não.

Pes - Quantas classes você tem nessa escola?

Prof - 13 turmas. 26 horas aula .

Pes - Qual a média de alunos por classe? Quantos alunos, aproximadamente, você tem?

Prof - 30 . No total eu tenho 390 alunos mais ou menos.

Pes - 05. Qual (is) deve(m) ser o(s) objetivos de ensino de LE na escola pública?

Prof - Primeiro, até pelo documento do MEC mesmo, as duas habilidades principais: a leitura e a escrita. Até porque pela nossa realidade a *listening* e o *speaking*, da disciplina, a falta de material, a quantidade de alunos etc... complica né. Numa escola ideal, seria ensinar as quatro habilidades, usar a língua mesmo...mas nessa realidade não. Já tentei, mas eles mesmos boicotam, tem resistência.

Pes - 06. Você encontra alguma dificuldade ao ensinar inglês na escola pública? Qual?

Prof - Sim. Falta de interesse, falta de material, falta de estrutura, falta de foco do próprio sistema educacional municipal pro inglês...que o inglês é deixado bem claro, que é algo acessório. A desvalorização da língua inglesa mesmo.

Pes - 07. O que é ser um bom professor? Você se considera um? Por quê?

Prof - Me considero sim. Um bom professor é aquele que está preocupado com auto desenvolvimento, primeiramente. Porque um professor que não se capacita fica desatualizado. Já tenho especialização no ensino da língua inglesa. Estou terminando um mestrado no estudos da tradução na área do ensino. E tudo isso resulta no aluno, passa por mim e resulta neles. Em sala de aula, um bom professor é aquele que é focado no aluno, atendimento individualizado é complicado, mas é preocupado em ter atenção com o aluno, preocupado se o aluno está entendendo inglês se não está, por que , tentar sanar as dificuldades, as lacunas.

Pes- 08. Você se considera alguém letrado digital? Por quê?

Prof - Sim. A tecnologia faz parte da nossa vida. Pelo menos eu, aqui na escola é internet é defasada, e já complica nosso planejamento. A internet é uma grande parceria pra mim, a tecnologia em si, pra gente preparar uma aula melhor. Eu domino as habilidades básicas, tanto é que fiz um projeto com os alunos e fui premiado inclusive... Fizemos um projeto de legendagem com eles. Foi uma forma de trabalhar as tecnologias com eles.

Pes - 09. Você acredita que ( de que forma) uso de tecnologias digitais é benéfico em uma aula de inglês? Se sim, por quê?

Prof - Sim, com certeza. Os adolescentes hoje eles nasceram na era digital, os que eu trabalho é natural, pra gente não, tivemos que adaptar. Então, pra eles, é fundamental, não digo nem que é algo a mais, é fundamental.

Pes - 10. Descreva alguns exemplos de aulas em que você utilizou tecnologias digitais em sua aula?

Prof - Tem um projeto que já falei , o desenvolvimento curta metragem , usei internet, sites, celular, aplicativos... computador, pra elaborar. Sites mesmo com exercícios e outros aplicativos. Sempre não, porque é limitado, mas sempre que dá.

Pes - 11. Em algum momento você se frustrou em tentar utilizar tecnologias digitais em sala da aula? Descreva.

Prof - Com certeza. Ter um *data-show* pra 20 professores, e quando a gente consegue a locação, você gasta uma hora da aula, tentando conseguir um cabo que funcionasse, ou então tentando fazer com que o notebook funcionasse que não tem manutenção. Tomadas também, a *xerox* que dá problema. A estrutura que faz com que usemos a tecnologia.

Pes - 12. Algum momento da sua formação (disciplina, aula, professores, estágio, seminários etc.) você se lembra de ter sido mostrado que o uso de tecnologias pode ser um grande aliado na aula de língua inglesa? Se sim, descreva-os.

Prof - A língua inglesa noturna é uma grade nova, atualizada. Com a professora Vlória tivemos uma disciplina *online* sobre tecnologias nas salas de aula. Com a professora Dia Fortier, sempre focada em tecnologia, sempre estava nos atualizando, sempre nos mostrava tudo de mais novo sobre tecnologia, a professora Maria Cristina sempre disponibilizava um *dropbox* porque facilitava. O curso noturno, porque como a gente não tinha muito tempo pra estar o dia na faculdade, a gente sempre utilizou a tecnologia a nosso favor. Mas dizer que tiveram muitas disciplinas não, foram pontuais. Eu uso mesmo mais porque eu gosto, me desenvolvi mais pesquisando, etc. O meu curso, pedagogicamente foi muito bom, mas não diria que foi fundamental, digo que me ajudou.

Pes - 13. Falemos sobre a sua aula que foi assistida. Quais estratégias usou com o uso de TD e por que?

Prof - Eu procurei utilizar na aula o uso de legendas. Legendas não que expressasse o que o personagem estava falando, até porque era mudo, mas legendas que descrevia o que o personagem estava fazendo em cada cena, de forma que os alunos pudessem absorver as

novas estruturas do *present continuous*. A estratégia que eu utilizei é muito utilizada em ensino de língua estrangeira com o uso de legendas. A legenda propriamente dita. Quando nós utilizamos o auxílio da imagem, das cenas atreladas com o áudio da fala do personagem em língua estrangeira, juntamente com a legenda, que é a decodificação daquilo que a pessoa está falando em língua estrangeira. No nosso caso, da aula, a estratégia foi um pouco adaptada porque o vídeo era mudo, então o aluno não tinha o auxílio do áudio da língua estrangeira, mas ele tinha a descrição do projeto continuou das ações do Mr. Bean que estavam acontecendo. Como forma de complementar a pronúncia e até de ensinar a pronúncia pros alunos, eu fiquei repetindo com eles para que eles pudessem absorver as pronúncias básicas do *presente continuous* pra que eles começassem a ter um contato, vamos dizer, do real com o novo tempo verbal. E como forma de exercício eu utilizei alguns slides em que eu apresentei alguns personagens bem familiares a ele, como o *Spiderman* e o *Sponge Bob* e outros que não lembro agora, e pedi ..primeiro eu fiz a testagem com eles de um ou dois slides e fiz com eles a elaboração de um sentença no *present continuous* baseado no que eles estavam vendo, no que os personagens estavam fazendo. E depois eu fiz uma competição meninos contra meninas, na qual eles viam um personagem familiar a eles, fazendo uma alguma ação, e eles tinham que elaborar uma sentença no *present continuous* de acordo com o que estávamos vendo durante a aula e eles elaboravam uma sentença no *present continuous* baseado no que eles estavam vendo, e se eles acertassem ganhariam uma pontuação e se eles arrasem a pontuação não ia pra ninguém e as meninas acabaram que ganhando. Então ao fim, todas aquelas sentenças que eles copiaram durante a aula do Mr. Bean, eles tiveram que passar pra forma negativa que do meio pro fim da aula eu introduzi a forma negativa do *present continuous* e pedi como exercício eles passassem essas sentenças que nós vimos juntos, eles passassem pra negativa. A aula não teve exercício para casa, foi proposital isso. Por que como eles praticaram muito em sala de aula, eu preferia ficasse tudo em sala. Então na outra aula a gente terminasse o conteúdo com as interrogativas e com as *wh- questions*.

## **Entrevista aberta - Prof. Danilo**

1. Nome: Informação sigilosa
2. Idade: 45
3. Naturalidade: Brasília

4. Formação (cultura de aprender do professor). Pes: Fale sobre sua experiência como aluno de LE e atualmente como professor englobando os seguintes pontos:

Pes - Onde você aprendeu inglês?

Prof - Com meu pai falando inglês lá em Brasília. Ensinando em casa, só pra conversação, traduzindo letras também...

Pes - Como seu interesse por inglês foi despertado?

Prof - A família me incentivando através de música e filmes.

Pes - E sua formação? Pós-graduação? Cursos / Viagens ao exterior? Cursos de reciclagem?

Prof - Morei 10 anos na Inglaterra e estudava um curso técnico de informática na Inglaterra. Depois fiz 3 anos de curso de bacharelado em língua inglesa subsidiado pela empresa e meu nível cheguei ao nível de proficiência. Quando voltei ao Brasil fiz a graduação com 5 anos na UFC-UAB, mas não consegui recuperar nada lá. Pós-graduação em ensino de língua inglesa. Muitos congressos e palestras na área de língua inglesa durante e após a formação. Já voltei 4 vezes para a Inglaterra depois que voltei a morar no Brasil.

Pes - Há quanto tempo você leciona? E nesta escola da pesquisa?

Prof - 8 anos como professor no total considerando os 3 anos na Inglaterra...3 anos na escola da pesquisa.

Pes - Você leciona alguma outra disciplina, além do inglês?

Prof - Em cursos livres, eu leciono francês.

Pes - Você somente leciona ou possui alguma outra atividade remunerada?

Prof - Sou tutor/professor da UAB. Já fui tradutor, mas hoje não mais.

Pes - Quantas classes você tem nessa escola?

Prof - 14 turmas. 28 aulas, pois são duas aulas por cada turma.

Pes - Qual a média de alunos por classe? Quantos alunos, aproximadamente, você tem?

Prof - 30 alunos. 420 alunos no total

Pes - 05. Qual (is) deve(m) ser o(s) objetivos de ensino de LE na escola pública?

Prof - O aluno do 6º ao 9º ano deveria se comunicar o básico em inglês, nas quatro habilidades, nas coisas do dia-a-dia.

Pes - 06. Você encontra alguma dificuldade ao ensinar inglês na escola pública? Qual?

Prof - Sim. Classes numerosas, o tempo é muito reduzido, só 50 minutos de aula. Carga horária burocrática muito grande. Coisas extras que não compete ao professor ou outras atividades que atrapalham as aulas de inglês

Pes - 07. O que é ser um bom professor? Você se considera um? Por quê?

Prof - Me considero. Por que a formação deve ser contínua e eu tenho, pois vou atrás de novas metodologias, novas abordagens, novos materiais. Peço sempre a opinião dos alunos sobre o

que eles gostaria, centralizo a aula no aluno, maximizo o tempo de aula e sempre faço projetos na língua inglesa com coisas que eles gostam como *facebook* e *whatsapp* e uma boa afetividade, paciência, pois me dou muito bem com os alunos.

Pes - 08. Você se considera alguém letrado digital? Por quê?

Prof - Sim. Primeiro porque fiz cursos na área, na Inglaterra fiz cursos de mídias digitais e informática. No Brasil também na graduação fiz disciplinas, fui pra congressos sobre áudio e vídeo e até escrevi um artigo sobre isso. Conheço as mídias e as uso bem. A diretora mesmo começou a adquirir mais equipamentos porque viu os outros professores também estavam usando mais tecnologias digitais por minha causa.

Pes - 09. Você acredita que ( de que forma) uso de tecnologias digitais é benéfico em uma aula de inglês? Se sim, por quê?

Prof - Sim. Contato com conteúdos autênticos. Antigamente só se conhecia a cultura viajando e hoje não , podemos usar ferramentas como o *Google maps* , por exemplo. E também algo que os alunos gostam, algo que faz parte da realidade deles.

Pes - 10. Descreva alguns exemplos de aulas em que você utilizou tecnologias digitais em sua aula?

Prof - Uso muitos clipes de vídeos, peço antes pra eles verem em casa. Geralmente uso clipes de vídeos, de música e trailers de filmes. Faço algo direcionado para as lições do livro e com exercícios em cima do vídeo. Tenho um canal no *youtube* e eles me seguem , aí fica mais fácil deles verem os vídeos. Eles também me mandam coisas pelo *whatsapp* e *facebook* e já coloco os links antes pra eles, como do site *breakingnewsenglish.com* . Muitas vezes eles escolhem as músicas e os trailers, mas eu que escolho como vamos trabalhar.

Pes - 11. Em algum momento você se frustrou em tentar utilizar tecnologias digitais em sala da aula? Descreva.

Prof - Sim. Pois nem sempre o material está disponível, tenho que levar material de casa muitas vezes, e não há internet na escola também. E os alunos também nem todos tem acesso.

Pes - 12. Algum momento da sua formação (disciplina, aula, professores, estágio, seminários etc.) você se lembra de ter sido mostrado que o uso de tecnologias pode ser um grande aliado na aula de língua inglesa? Se sim, descreva-os.

Prof - Tive uma disciplina sobre aprendizagem mediada por computador e o tutor pediu uma aula dessa forma e os colegas e eu tivemos várias ideias que até hoje uso nas aulas. Tive outra disciplina sobre elaboração e aplicação de material didático, que deu subsídio pra elaborar material pedagogicamente correto. Essa disciplina foi marcante e os materiais muitas vezes eram totalmente midiáticos. Os debates nos fóruns *online* também me influenciavam, embora não tenham maturidade, gosto de promover sempre debates. Os estágios também me ensinaram a pensar em centrar a aula no aluno. A EAD me ajudou muito na teoria, pois tinha uma base prática, e deixou minha prática mais profissional, com maior qualidade.

Pes - 13. Falemos sobre a sua aula que foi assistida. Quais estratégias usou com o uso de TD e por que?

Prof - Aqui na cidade eles gostam muito de cinema, por isso uso muitos trailers e aquela aula foi pensando nisso e aquele trailer em específico foi determinado pelos alunos, aí eu vejo em casa pra ver a linguagem ver se é adequado e ver o nível. Aí eu pego as frases, pois não gosto de vocabulário isolado. Aí alguns viram em casa e eu trouxe uma atividade ser feita em cima do trailer e logo depois incentivo eles a continuarem a assistir e praticar.

### **Entrevista aberta – Prof. Cleiton**

1. Nome: Informação sigilosa
2. Idade: 33
3. Naturalidade: São Paulo

4. Formação (cultura de aprender do professor). Pes: Fale sobre sua experiência como aluno de LE e atualmente como professor englobando os seguintes pontos:

Pes - Onde você aprendeu inglês?

Prof - Eu estudo inglês desde criança. Minha mãe pagava aulas particulares...domiciliares e um professor de inglês me dava as aulas, então desde criança eu tenho uma base. Depois eu fui fazendo mais curso. Fiz o IMPARH e a graduação que me ajudou muito.

Pes - Como seu interesse por inglês foi despertado?

Prof - A partir do momento que eu comecei a estudar inglês em casa com o próprio professor.

Pes - E sua formação? pós-graduação? Cursos / Viagens ao exterior? Cursos de reciclagem?

Prof - Graduado em Letras/Inglês EAD. Especialização em ensino da língua inglesa. O curso do IMPARH, CNA, fiz o FISK também. Eu também participo de um grupo de conversação na cidade com professores de inglês.

Pes - Há quanto tempo você leciona? E nesta escola da pesquisa?

Prof - 8 anos. 3 anos.

Pes - Você leciona alguma outra disciplina, além do inglês?

Prof - Não. Somente o inglês.

Pes - Você somente leciona ou possui alguma outra atividade remunerada?

Prof - Sou tutor a distância de uma instituição particular de ensino superior. Instituto Conhecer de Goiás.

Pes - Quantas classes você tem nessa escola?

Prof - São 13 turmas. 26 horas aula.

Pes - Qual a média de alunos por classe? Quantos alunos, aproximadamente, você tem?

Prof - 30. 390

Pes - 05. Qual (is) deve(m) ser o(s) objetivos de ensino de LE na escola pública?

Prof - Na graduação aprendi que nós deveríamos usar a metodologia, a abordagem comunicativa. Tenho percebido que essa abordagem não funciona. Já tentei diversas vezes e não funciona. Em curso de idiomas funciona, mas na escola pública, vejo que não funciona. Meu maior objetivo é o haver um letramento na LE, ele pegar um texto, um gênero textual, poder interpretar aquele texto. Futuramente ele vai fazer o ENEM, ele vai precisar dessas habilidades, que é no caso ler e produzir textos, mas falar mesmo...ele pode até falar, mas não com fluência. O que eu recomendo que eles façam o curso de inglês, a partir do 6ºano, paralelo a escola porque o município ele disponibiliza no centro de línguas, eles podem fazer a seleção, o centro de línguas dá preferência a alunos da prefeitura do próprio município. E aí no 9º eles já vão estar falando, interpretando. Num lugar ideal seriam as quatro habilidades, numa abordagem comunicativa.

Pes - 06. Você encontra alguma dificuldade ao ensinar inglês na escola pública? Quais?

Prof - Sim. Primeiro falta de recurso, segunda a disciplina não é valorizada. As pessoas ainda tem a ideia de que eles só precisam aprender português e matemática. E em terceiro, os próprios alunos eles tem uma visão...eles próprios não valorizam a disciplina. Eles mesmo

dizem, “ sei nem português, eu vou saber inglês”. Eu acredito que seja uma questão cultural, tem a família, a própria escola que não dá o incentivo, tem toda uma bagagem

Pes - 07. O que é ser um bom professor? Você se considera um? Por quê?

Prof - Eu me considero. O bom professor se dedica ao ensino. Ele utiliza uma didática que chame, prenda a atenção dos alunos, e realmente os alunos percebem por meio dessa didática que o professor usa na sala de aula, que tem um resultado, eles percebem que estão aprendendo com todas as dificuldades, e a gente vê mais no final do ano, quando eles fazem os testes.

Pes - 08. Você se considera alguém letrado digital? Por quê?

Prof - Sim. Porque na minha opinião, acredito que todos os professores tem que se apropriar disso, porque a gente tem que acompanhar a tecnologia. Eu tô sempre me reciclando, todos os anos eu faço um curso básico de informática. Sempre tô atento às novidades da tecnologia. Nunca tive problema em utilizar algum equipamento.

Pes - 09. Você acredita que (de que forma) uso de tecnologias digitais é benéfico em uma aula de inglês? Se sim, por quê?

Prof - Sim. Primeiramente porque os alunos têm diferentes formas de aprendizagem, então alguns aprendem mais ouvindo, outros aprendem mais vendo, por meio de imagens, e as imagens ajudam muito na aprendizagem. Então, dá pra focar também na pronúncia. E a tecnologia tem esse recurso maravilhoso e o aluno pode ter um desenvolvimento melhor nas quatro habilidades da língua.

Pes - 10. Descreva alguns exemplos de aulas em que você utilizou tecnologias digitais em sua aula?

Prof - Geralmente, algumas aulas eu costumo usar o data show por causa das imagens. Eu passo vídeos. Baixos vídeos do *youtube* pelo *atube catcher* de acordo com o conteúdo que tô

desenvolvendo, principalmente vocabulário. E também, o som. O livro deles vêm com o CD e eu utilizo.

Pes - 11. Em algum momento você se frustrou em tentar utilizar tecnologias digitais em sala da aula? Descreva.

Prof - Sim. Já. Porque às vezes o aparelho tá com problema, falta um T, falta um cabo, falta uma extensão. Então com esses problemas de falta de material, às vezes o computador não pega o *pendrive*, às vezes, o som não pega o *pendrive*. E vai passando o tempo ali e aí quando você olha o relógio e passou o tempo todo da sua aula. Então, por isso que há uma necessidade de você se planejar anteriormente e buscar esses recursos antes de entrar em sala de aula.

Pes - 12. Algum momento da sua formação (disciplina, aula, professores, estágio, seminários etc.) você se lembra de ter sido mostrado que o uso de tecnologias pode ser um grande aliado na aula de língua inglesa? Se sim, descreva-os.

Prof - Com certeza. Um das coisas que mais achei interessante foi a produção de portfólios, porque quando você utiliza a tecnologia, envia aquela atividade, você tá usando um recurso. É uma atividade né, não deixa de ser. Por meio da produção das atividades, pude melhorar muito até a usar o computador, porque eu não tinha muitas habilidades, fazer uma gravação, usar um Skype. A questão de produção de portfólios e tenho usado até com os alunos. Eu fiz um curso de inglês na escola de 60 horas aula que usava basicamente o e-mail, eles usavam o e-mail com uma espécie de portfolio com áudio, com *word* escrito. Então o que aprendi na graduação, me ajudou a usar nas minhas aulas. O próprio sistema em si. Até hoje tenho todos os meus portfólios guardados.

Pes - 13. Falemos sobre a sua aula que foi assistida. Quais estratégias usou com o uso de TD e por que?

Prof - Geralmente é muito difícil usar as tecnologias em sala de aula, principalmente por conta da falta de recursos, mas sabemos que há uma grande necessidade de se usar as tecnologias nas aulas de inglês, principalmente para o aperfeiçoamento da pronúncia e também de uma melhor compreensão da inglês. Eu usei as tecnologias na aula de inglês na turma do 6º ano C... principalmente vídeos lúdicos e atividades de soletramento (sic), repetição de palavras, pronúncia, porque realmente, usando a tecnologia viável, ela ajuda o aluno a ter uma percepção melhor do conteúdo e também do que está sendo exigido dele que é a parte prática da língua. A língua não é somente escrever e ler, língua também é falar, é ouvir, é assimilar. Por isso que usei na minha aula de inglês, uma TV *smart*, com vídeos baixados do *youtube*, na minha aula, certo...com esse objetivo. É isso.