



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

**CRIANDO UMA AQUARELA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
USO DE TICS NA AULA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Andreza Jesus Meireles

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA/DF
JULHO/2010

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS – IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PPGLA

CRIANDO UMA AQUARELA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
USO DE TICS NA AULA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

ANDREZA JESUS MEIRELES

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. MAGALI BARÇANTE ALVARENGA

CRIANDO UMA AQUARELA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO
USO DE TICS NA AULA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

BRASÍLIA/DF
JULHO/2010

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

MEIRELES, Andreza Jesus. **Criando uma Aquarela: a formação de professores no uso de TICs na aula de línguas estrangeiras**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2010, 244 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pela autora à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. A autora reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito da autora. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

FICHA CATALOGRÁFICA

Meireles, Andreza Jesus

Criando uma Aquarela: a formação de professores no uso de TICs na aula de línguas estrangeiras/ Andreza Jesus Meireles – Brasília, 2010.

245f.

Dissertação de mestrado - Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília.

Orientadora : Magali Barçante Alvarenga.

1. Formação de professores em serviço.
2. Ensino de línguas estrangeiras.
3. Aprendizagem.
4. Tecnologia.
5. Práticas inovadoras.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Instituto de Letras
Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

**CRIANDO UMA AQUARELA: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO USO DE
TICS NA AULA DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

ANDREZA JESUS MEIRELES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO SUBMETIDA AO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
APLICADA COMO PARTE DOS REQUISITOS
NECESSÁRIOS PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM LINGUÍSTICA APLICADA.

APROVADA POR:

Prof^a. Dr^a MAGALI BARÇANTE ALVARENGA (Fatec/UnB - PPGLA)
(ORIENTADORA)

Prof. Dr. JOSÉ CARLOS PAES DE ALMEIDA FILHO (UnB/PPGLA)
(EXAMINADOR INTERNO)

Prof^a. Dr^a RITA DE CÁSSIA BARBIRATO THOMAZ DE MORAES (UFSCar)
(EXAMINADORA EXTERNA)

Prof^a. Dr^a MARIA LUISA ORTIZ ALVAREZ (UnB)
(SUPLENTE)

BRASÍLIA, 13 DE JULHO DE 2010.

*À Dona Lourdes, mãezinha querida, que tanto me inspira na busca de novos caminhos.
“E o meu medo maior é o espelho se quebrar”.*

AGRADECIMENTOS

Gostaria de registrar a minha gratidão a todos que me apoiaram na realização deste projeto.

À minha família, pelo apoio e compreensão em todos os momentos dessa jornada. À minha mãe, Lourdes e às minhas irmãs, Flavinha e Mana por acreditarem em mim, sempre, sem contar a ajuda na estruturação deste trabalho. Ao meu irmão, Diego, aos meus sobrinhos Marcel e Heitor e ao meu cunhado Augusto.

Ao meu companheiro, Vinícius, por tudo.

À dona Lúcia e Vivi, pela grande ajuda!

À professora Magali Barçante Alvarenga que me ajudou a pintar essa aquarela. Suas contribuições foram essenciais bem como o apoio nos momentos de dificuldade, obrigada por tudo.

Ao professor José Carlos Paes de Almeida Filho que desde minha graduação tem sido fonte de inspiração e tem mostrado ser possível termos uma educação diferente. Muito obrigada pelo apoio no desenvolvimento deste trabalho e pela pronta ajuda com o que precisei.

À professora Rita de Cássia Barbirato que prontamente aceitou o convite em participar da minha banca e que deu importantes colaborações a esta pesquisa.

À professora Maria Luisa Ortíz Alvarez que desde minha graduação me inspira por sua força e carisma. Agradeço por fazer parte da minha banca avaliadora.

À Maria Carmen Sarkis e Rosane Kauffman pelo grande incentivo no desenvolvimento deste estudo, pelo apoio institucional, pessoal e pela confiança no projeto.

Às queridas colegas de trabalho, Anabel Lima, Barbara Duqueviz, Letícia Amorim, Cláudia Borges, Linda Menas e Valéria Costa pelo apoio nos momentos em que estive ausente e por importantes trocas que foram fonte de vários *insights*. Nesse sentido, fica registrado meu agradecimento em especial à Barbara Duqueviz, que em nossas várias conversas me ajudou a pensar o tutorial e a aceitar as coisas como elas são.

Aos professores participantes desta pesquisa, Amarelo, Rosa, Azul, Verde, Branco, Bege, Azul-Turquesa, Laranja, Violeta, Roxo, Marrom, Rosa-Bebê, Lilás, Dourado, Verde-Oliva, Magenta, Vermelho, Azul-Celeste, Verde-Água, Azul-Marinho que foram essenciais na criação desta aquarela e deram ricas contribuições ao trabalho.

Aos colegas de mestrado: Eduardo, Hélvio, Liberato, Vânia, Fernando e Fabrício pelas discussões e compartilhamento de ideias que muito me ajudaram na estruturação deste trabalho.

Aos professores do PPGLA que contribuíram direta e indiretamente para a formação deste quadro: Augusto César Moura Filho, Enrique Huelva, José Carlos Paes de Almeida Filho, Magali Barçante Alvarenga, Maria Luisa Ortíz, Mariney Pereira e Percília Santos. Agradeço a vocês pelas valiosas contribuições na minha formação e pela disposição em ajudar sempre. Agradeço em especial ao professor Augusto pela orientação inicial em momento que este projeto ainda se estruturava e pelos esclarecimentos de dúvidas, muito obrigada.

Às secretárias do PPGLA, Eliane, Jaqueline e Thelma – que, apesar de não fazer mais parte da equipe, ajudou-me bastante desde minha graduação –, pelo apoio e torcida.

Ao casal Leila e Washington Ribeiro pelo carinho e pronta resposta em me ajudar com o que precisei, muito obrigada!

À querida amiga, Marcellinha Ferreira, por me ajudar a pensar as metáforas e pela amizade.

A todos que torceram e acreditaram na realização desse projeto e compreenderam meus vários momentos de ausência, registro aqui meu agradecimento.

“Um menino caminha e caminhando chega no muro
E ali logo em frente, a esperar pela gente, o futuro está.
E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar,
Não tem tempo nem piedade, nem tem hora de chegar.
Sem pedir licença muda nossa vida, depois convida a rir ou chorar.

Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá.
O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar.
Vamos todos numa linda passarela
De uma aquarela que um dia, enfim, descolorirá.”

(Toquinho)

RESUMO

O presente trabalho tem como objeto de estudo a formação de professores de línguas em serviço no uso de tecnologias da informação e comunicação no ensino de línguas estrangeiras (LE). Objetivamos com esta pesquisa fomentar o uso de recursos tecnológicos em sala de aula a fim de promover um ensino mais significativo para o alunado tendo em vista as mudanças na sociedade contemporânea que demandam novas formas de aprendizagem. Essa pesquisa foi realizada num Centro Interescolar de Línguas da rede pública do Distrito Federal e teve como objetivo geral oferecer um tutorial voltado para professores abordando o uso de tecnologias educacionais na aula de LE. Como objetivos específicos, identificamos os perfis acadêmico, profissional e tecnológico dos professores participantes, buscamos a promoção do uso de diversos recursos tecnológicos disponíveis na escola, levamos os professores a refletirem sobre o papel da tecnologia na educação contemporânea e incentivamos a formação de redes de trabalho colaborativo para produção de material didático em formato digital a fim de desenvolvermos projetos junto ao alunado fazendo uso intensivo de tecnologias educacionais. Para tanto contamos com a metodologia de pesquisa qualitativa e recorreremos à pesquisa-ação. Os instrumentos de coleta de dados da pesquisa incluíram: pesquisa documental, questionários, uma entrevista do tipo semi-estruturada com os professores participantes, gravação em áudio e vídeo dos encontros do tutorial, anotações de campo, diário da pesquisadora e fotos. Os resultados obtidos a partir da análise dos dados construídos sugerem a presença de vários perfis a formar a configuração do grupo analisado. Obtivemos fortes indicações de que o tutorial tenha levado os professores participantes a refletirem acerca de sua prática de ensino, bem como a inserir o componente tecnológico em suas aulas. Como resultado da pesquisa houve a produção de material didático em formato digital pelos professores participantes. Pudemos perceber que os professores estão abertos para usar a tecnologia em sala de aula, entretanto, não sabem ao certo como. Isso traz à tona a necessidade de um programa de formação continuada a fim de promover o letramento digital e a inclusão digital dos professores. Ressaltamos o papel da escola para o desenvolvimento do corpo docente para que este possa integrar a tecnologia com vistas a promover um ensino centrado no aluno e nas suas necessidades. A fim de integrar a tecnologia à educação, observamos que os gestores desempenham importante papel ao servir de elo entre as diferentes instâncias que formam uma escola sendo peça chave para a promoção de uma prática pedagógica baseada na colaboração.

Palavras-Chave: formação de professores em serviço; tecnologia; ensino de línguas estrangeiras; aprendizagem; práticas inovadoras.

ABSTRACT

This study focuses on foreign language teacher education in the use of information and communication technologies (ICT). In virtue of the changes in the contemporaneous society which demand new ways of learning, we aim at fomenting the use of technological devices in the classroom in order to promote a more meaningful learning for the students with this study. This research took place in a public Language Institute of Distrito Federal and its main objective was to offer a tutorial for teachers focusing on the use of educational technologies in the foreign language classroom. In relation to the specific objectives, we identified the academic, professional, and technological profiles of the participant teachers, stimulated the use of diverse technological devices available at the school, conducted teachers to reflect upon the role of technology in the contemporary education and fostered the constitution of collaborative work nets to produce courseware in digital format in order to encourage the use of technology by pupils. In order to develop this research, we counted on the qualitative research methodology, more specifically on the action research. The data collection instruments included document analysis, questionnaires, a semi-structured interview with the participant teachers, audio and video recordings of the tutorial meetings, field notes, a research diary and pictures. The results obtained through the analysis of the constructed data suggest the presence of various profiles integrating the configuration of the analyzed group. We obtained strong evidence that the tutorial led teachers to reflect upon their pedagogical practice as well as to insert the technological component in their lessons. The production of electronic courseware by the participant teachers was one of the products of this research. With this study we could observe that the teachers are open to use technology in the classroom; however, they do not know exactly how. This fact brings about the necessity of a continuing education program in order to develop teacher's digital literacy and consequently, their digital inclusion. We highlight the role schools have in the integration of technology for the promotion of a student-centered teaching. In order to integrate technology in education, we understand that school managers are a key element connecting the different sectors that compose a school; therefore, playing a crucial role in the promotion of pedagogical practices based on collaborative work.

Key words: in-service teacher education; technology; foreign language teaching; learning; innovative practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Competências	56
Quadro 2	Principais Contribuições da Teoria Sociointeracionista para a Aprendizagem	67
Quadro 3	Implicações para a Aprendizagem	67
Quadro 4	Abordagens e suas Influências nas Interações Geradas e nos Papéis de Professor e Aluno	71
Quadro 5	Características dos Sistemas Caóticos	75
Quadro 6	Condições da Complexidade Necessárias aos Sistemas de Aprendizagem	77
Quadro 7	Fases da Pesquisa-Ação	107
Quadro 8	Técnicas Usadas em Entrevistas Não-Estruturadas	116
Quadro 9	Programa do Tutorial	121
Quadro 10	Aspectos no Trabalho que Entusiasmam e Desanimam os Professores	153
Quadro 11	Grupos tecnológicos	165
Quadro 12	Recursos Tecnológicos Usados Durante o Tutorial	166
Quadro 13	Manifestações das Condições da Complexidade Necessárias aos Sistemas de Aprendizagem	171
Quadro 14	Aspectos que Atrapalharam ou Impediram a Aprendizagem	177
Quadro 15	Formas de Estimular os Alunos durante as Aulas	178
Quadro 16	Lições Aprendidas com o Tutorial	180
Quadro 17	Fases da Pesquisa realizada	207

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Número de Professores Participantes	125
Tabela 2	O que é preciso para um Professor ser um Ótimo Professor de LE	128
Tabela 3	Realização Profissional dos Professores	129
Tabela 4	Aspectos no Trabalho que Entusiasmam e Desanimam	129
Tabela 5	Principais Equipamentos Eletrônicos Usados pelos Professores Participantes	134
Tabela 6	Recursos Tecnológicos Usados no Cotidiano Escolar	134
Tabela 7	Principais Atividades e Serviços Feitos com o Computador e/ou a <i>Internet</i>	135
Tabela 8	Indicadores Importantes da Escola em Análise	140
Tabela 9	O que faz de um Professor de LE ser um Ótimo Professor	150

LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

Figura 1	Prova oral de francês digital	187
Figura 2	Prova oral de francês digital	188
Figura 3	Prova oral de francês digital	189
Figura 4	A Copa do Mundo	191
Figura 5	A Copa do Mundo	192
Figura 6	Programa de exercícios	193
Figura 7	Produção escrita guiada	194
Figura 8	Produção escrita guiada	195
Figura 9	Apresentação de vocabulário	196
Figura 10	As dez maiores cidades do mundo	197
Figura 11	As dez maiores cidades do mundo	198
Figura 12	As dez maiores cidades do mundo	199
Gráfico 1	Percentual de domicílios com microcomputador com acesso à <i>Internet</i> no total de domicílios particulares permanentes – Brasil 2007-2008	26

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIL:	Centro Interescolar de Línguas
CLT:	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNTE:	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
EAD:	Educação a Distância
EAPE:	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação
EBAD:	Educação Bancária a Distância
ENC:	Exame Nacional de Cursos
ENEM:	Exame Nacional do Ensino Médio
FEDF:	Fundação Educacional do Distrito Federal
FGV:	Fundação Getúlio Vargas
IBGE:	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
I-EARN:	International Educational and Resource Network
IES:	Instituições de Ensino Superior
INEP:	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LA:	Linguística Aplicada
LDB:	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE:	Língua Estrangeira
LEM:	Língua Estrangeira Moderna
MEC:	Ministério da Educação
MIT:	Massachusetts Institute of Technology
OCDE:	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PNAD	Pesquisa Nacional de Amostra de Domícilios
PNCs:	Parâmetros Curriculares Nacionais
PUC:	Pontifícia Universidade Católica
PROINFO:	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
REA:	Recursos Educacionais Abertos
SEE:	Secretaria de Estado de Educação
SUBEB:	Subsecretaria de Planejamento e Inspeção do Ensino Básico
SUBIP:	Subsecretaria de Planejamento e Inspeção de Ensino
TE:	Tecnologias Educacionais

TIC: Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP: Universidade de São Paulo
ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1. O ESBOÇO DE UM QUADRO: UMA INTRODUÇÃO.....	19
1.1 A Tela: a Motivação da Pesquisa.....	22
1.2 O Porquê deste Quadro: Justificativa.....	29
1.3 Perguntas e Objetivos Norteadores da Pesquisa	35
2. O QUADRO ATUAL: ESTADO DA ARTE	37
2.1 Composição das Cores: Formação de Professores	37
2.1.1 Os Cursos de Letras e a (Des)Valorização da Carreira.....	40
2.1.2 Educação Continuada: O Papel do Professor e do Gestor	48
2.2 A Plasticidade da Aquarela: O Aprender.....	60
2.2.1 Contribuições da Teoria Sociointeracionista.....	64
2.2.1.1 A Pintura a Várias Mãos: A Interação	67
2.2.2 A Imprevisibilidade do Processo Criativo: Contribuições dos Sistemas Complexos à Aprendizagem	72
2.3 ARTE APLICADA: TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO	79
2.3.1 Tecnologia, TICs e Tecnologia Educacional	79
2.3.2 A Sociedade da Informação e a Geração Digital	85
2.3.3 Desafios na Adoção de Práticas Inovadoras	94
2.4 Síntese do Capítulo	101
3. METODOLOGIA DE PESQUISA	104
3.1 A Pesquisa Qualitativa.....	104
3.1.1 Um Tom Escolhido: Pesquisa-Ação	106
3.2 O Papel do Pesquisador e dos Participantes da Pesquisa.....	109
3.2.1 Técnicas da Pintura: Princípios que Regem o Estudo.....	110
3.2.2 Tintas e Pincéis: Instrumentos de Coleta de Dados	113
3.3 O Cenário a Ser Pintado: O Contexto da Pesquisa	117

3.3.1 Apresentação da cena da pesquisa	117
3.3.2 O Tutorial	120
3.4 Harmonização de Cores: Perfil dos Professores Participantes	126
3.4.1 Perfil Demográfico	126
3.4.2 Perfil Acadêmico	127
3.4.3. Perfil Profissional	128
3.4.4 Perfil Tecnológico dos Professores	132
3.5 Síntese do Capítulo	137
4. A PINTURA QUE SE FORMA: ANÁLISE DOS DADOS CONSTRUÍDOS	139
4. 1 Análise da Avaliação Institucional	140
4.2 O Perfil dos Professores Participantes	145
4.2.1 Perfil Demográfico	145
4.2.2 Perfil Acadêmico	147
4.2.3. Perfil Profissional	148
4.2.4 Perfil Tecnológico	163
4.3 O Tutorial	172
5. NOVOS QUADROS A SEREM PINTADOS: ENCAMINHAMENTOS	201
5.1 Limitações da Pesquisa e Propostas de Pesquisas Futuras	205
5.2 Encaminhamentos	207
5.2.1 Sugestão de Plano de Ação para a Escola em Estudo	207
6. REFERÊNCIAS	210
APÊNDICES	218
Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido I	218
Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido II	219
Apêndice C: Questionário 1	220
Apêndice D: Questionário 2	222
Apêndice E: Questionário Final	223

Apêndice F: Atividade Usando Sítios de Buscas na Internet	224
Apêndice G: Como Preparar Atividade com Música	225
Apêndice H: Como fazer uma apresentação de lâminas.....	229
Apêndice I: Questionário aos professores inscritos no tutorial, mas que não participaram	231
Apêndice J: Guia Rápido para o Controle Remoto.....	232
Apêndice K: Temas para Discussão	233
Apêndice L: Respostas dos Professores Participantes ao Segundo Questionário.....	234
Apêndice M: Resposta dos Professores ao Questionário Final	241

1. O ESBOÇO DE UM QUADRO: UMA INTRODUÇÃO

Meu interesse pelo uso de tecnologia no ensino de línguas surgiu depois de eu ter trabalhado numa escola de línguas (Inglês) em 2007 que fazia uso intensivo de tecnologias da informação e comunicação (TIC) ¹ dentro e fora de sala de aula. Além de usarmos nosso corpo, voz e livros, tínhamos à nossa disposição computadores nas salas de aula ligados a projetores de imagens que as lançavam num quadro interativo (também conhecido por lousa digital).

O computador, com todos seus recursos disponíveis, nos possibilitava o acesso à *Internet*, o uso de CDs de áudio, de *CD-ROM* ² e de *DVDs*³, e de toda uma gama de programas. Além disso, a escola também contava com um portal na rede mundial de computadores no qual alunos podiam realizar diversas tarefas: desde exercícios de fixação ou revisão, passando por jogos virtuais e contato com pessoas de diferentes países até acessar o histórico escolar, conferir o número de faltas e conteúdo dado nas aulas.

Durante o ano em que trabalhei nesta escola, eu que nunca tinha trabalhado com este quadro, aprendi a usar o *software*⁴ que o acompanhava, assim como a integrar o computador nas aulas. Para tanto, contei com um treinamento de 20 horas e com a ajuda constante de vários colegas de trabalho que prontamente se dispuseram a me ajudar no descobrimento de novas possibilidades dentro do *software* da lousa digital ou nas rotas pela *WWW*⁵.

¹ As tecnologias da informação e comunicação são tidas neste trabalho como o resultado da interação entre diversas indústrias da eletrônica, informática, entretenimento e comunicação que possibilitou o aperfeiçoamento dessas tecnologias e o aumento das possibilidades de comunicação entre as pessoas (PRETTO, 1995).

² *CD-ROM* refere-se a um disco compacto que contém informações em diferentes mídias, a saber texto, áudio, vídeo ou em animação.

³ O *DVD* é uma mídia eletrônica com capacidade de armazenamento superior ao *CD*. O *DVD* pode conter documentos eletrônicos em diversas mídias assim como o *CD*.

⁴ Há várias definições para a palavra *software*, aqui estamos usando-a no sentido de programa de computador o qual é um “conjunto de instruções responsáveis pela realização de diferentes tarefas computacionais, como gerenciar o (equipamentos), efetuar cálculos, estabelecer comunicação com outros computadores, etc. Estas instruções são codificadas (escritas) por algum programador, que é o proprietário do programa em questão” (BARROS, 2007, pp. 88-89).

⁵ Segundo o Dicionário de Informática e *Internet*, *WWW* refere-se a uma “teia (rede) mundial”. A *world wide web* é um acervo universal de páginas da *web* interligadas por vínculos (*links*), as quais fornecem ao usuário informações de um completo banco de dados multimídia, utilizando a *Internet* como mecanismo de transporte. A *WWW* permite que o usuário “navegue” de uma localidade (sítio) à outra com simples cliques sobre os *links* (SAWAYA, 2007, p.516). Consideramos neste estudo *WWW* como sinônimo de *web*.

De fato, o que me motivou a pesquisar sobre a TIC⁶ na educação é a contribuição que esta pode trazer para o processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente, para a aquisição de uma língua estrangeira (LE). Esta escola na qual trabalhei usa tecnologia de ponta no ensino de línguas e para tanto investe em constantes treinamentos para professores e monitores, além de ter uma equipe técnica especializada que dá conta da manutenção das máquinas, da conexão em rede, e do portal da escola. Há também uma equipe responsável pela elaboração de material didático em formato digital que fica disponibilizado para as escolas franqueadas a partir do portal eletrônico *on-line*.

O intuito de dar continuidade ao que aprendi durante o tempo em que trabalhei nesta escola particular de inglês veio com o meu ingresso na rede pública de ensino do Distrito Federal. Ao começar a lecionar num Centro Interescolar de Línguas (CIL) me deparei com uma nova realidade. Eu como professora de inglês até este momento não havia trabalhado numa escola pública e tive de me adaptar às várias diferenças entre o contexto de uma escola privada, direcionada para uma classe com alto poder aquisitivo e uma escola pública com atendimento a todas as classes sociais.

Ao chegar nesse Centro de Línguas, surpreendi-me com as boas condições que as salas de aula tinham. As escolas públicas costumam ser retratadas nos telejornais como locais abandonados, onde faltam carteiras escolares, água, quadros, professores, ou quando não estão depredadas. Nesta escola todas as salas eram equipadas com aparelhos de som em boas condições, tinham quadro branco e em algumas havia computadores com acesso à *Internet*. Além disso, havia televisões e aparelhos de *DVD* disponíveis para o uso dos professores e um laboratório de informática em funcionamento com acesso à *Internet*. No mesmo local onde ficava o laboratório de informática também funcionava uma biblioteca na qual os alunos podiam estudar, usar livros de referência (tais como dicionários, enciclopédias ou revistas) e tomar livros emprestados. Nesta mesma sala também havia uma lousa digital ligada a um projetor de imagens. Como pode ser notado, num mesmo espaço físico funcionavam: a) a biblioteca/sala de leitura, b) o laboratório de informática e c) a lousa digital. A falta de espaço para alocar a biblioteca, o laboratório de informática, e a lousa digital acabou por reuni-los num mesmo lugar. Isto gerava alguns impedimentos para professores e alunos, visto que pelo espaço do local ser pequeno, caso algum professor levasse sua turma para uma atividade no laboratório de informática, os alunos que estivessem

⁶ As TICs referem-se às possibilidades tecnológicas – desde a comunicação baseada em telefones celulares até o compartilhamento *on-line* de informações –, decorrentes do desenvolvimento rápido das telecomunicações e de tecnologias de computação, sobretudo nessas últimas três décadas (SELWYN, 2008 apud PINO, 2008, p.111).

estudando seriam incomodados. Além disso, impedia o uso simultâneo do quadro interativo por uma turma, enquanto outra usasse o laboratório de informática, ou alunos usassem o local para estudo ou consultas. Esta escola também contava com dois projetores de imagens portáteis que eram usados por professores durante suas aulas e com *modems* de banda larga⁷ portáteis os quais possibilitavam o acesso à *Internet* (algumas salas de aula tinham acesso à *Internet* pela rede *wireless*⁸ da escola, mas nem todas).

Apesar da boa infra-estrutura tecnológica desta escola, durante o ano em que trabalhei lá pude perceber que o uso desses recursos tecnológicos era pequeno. Trabalhei no turno noturno e notei que os recursos mais utilizados por professores durante as aulas eram o som e a televisão junto com o *DVD*. O laboratório de informática praticamente não era usado neste turno e a biblioteca era mantida fechada, pois não havia funcionários disponíveis para cuidar do setor (no turno da noite). Na sala multifuncional o equipamento mais utilizado era a lousa digital que professores usavam para a apresentação de projetos de seus alunos ou para atividades extras. Para tanto, era preciso fazer um agendamento do dia e hora de uso. Vale destacar que durante o período diurno, a lousa digital era bem mais usada, sendo o agendamento indispensável, para se conseguir usá-la. Mesmo com a produção de diversas atividades em formato digital (para serem usadas na lousa digital) e disponíveis na coordenação dos cursos (a saber, espanhol, francês e inglês), poucos professores sabiam da existência de tal material.

Trabalhei durante um ano neste Centro de Línguas e no concurso de remanejamento fui transferida para outro Centro de Línguas que será a escola em análise nesta pesquisa. Resolvi relatar minha experiência inicial na rede pública, pois foi ali que nasceu meu interesse em ampliar o uso de tecnologias da informação e comunicação na educação. A seguir, relatarei os principais fatores que serviram de motivação para o desenvolvimento deste estudo.

⁷ Esse *modem* faz parte de vários serviços disponibilizados pelas telefonias de celular móveis. O conceito da *Internet* via este modem é o de uma conexão sem fios que pode ser acessada via celular ou computadores.

⁸ As redes locais sem fio constituem-se como uma alternativa às redes convencionais com fio, fornecendo as mesmas funcionalidades, mas de forma flexível, de fácil configuração e com boa conectividade em áreas prediais ou de campus. Dependendo da tecnologia utilizada, e do receptor, essas redes podem atingir distâncias de até 18 metros.

1.1 A Tela: a Motivação da Pesquisa

Vários elementos me motivaram para a elaboração desta pesquisa. O primeiro fator se refere à diferenças que pude perceber entre um instituto de idiomas particular em Brasília e Centros de Línguas integrantes da rede pública do Distrito Federal. Enquanto o primeiro tem condições financeiras de arcar com o custo de grandes inovações tecnológicas, os últimos encontram sérias dificuldades na efetiva implantação de recursos tecnológicos. Não são somente fatores relacionados à falta de verbas que obstruem essa implantação, a burocracia da administração pública impede uma maior agilidade na aquisição de máquinas, de móveis, equipamentos ou na contratação de serviços. Esta é a situação do Centro de Línguas no qual trabalho. A escola tem recursos que já foram disponibilizados pela Secretaria de Estado de Educação desde dezembro de 2009, todavia, devido à burocracia da administração pública a alocação dessa verba precisou ser decidida, votada e aprovada em reunião com todos os professores, funcionários e representantes da comunidade escolar que fizeram uma lista de bens de consumo e patrimoniais que faltavam na escola. Após esta reunião, que ficou registrada em ata (a saber, Ata de Prioridades) houve uma segunda reunião com o Conselho Escolar na qual essa ata foi aprovada. Esse processo ainda está em andamento e, após sua conclusão, ocorrerá o processo licitatório para a aquisição desses bens. Dentre os bens a serem adquiridos incluem-se lousas digitais, projetores de imagens, caixas de som, televisões e diversos cabos para fazer a conexão de diferentes aparelhos, além de materiais de consumo.

O exemplo acima serve para ilustrar uma das diferenças entre empresas privadas e instituições públicas: a eficiência. Enquanto as mudanças tecnológicas já são realidade para alguns institutos de línguas, os Centros de Línguas públicos ainda brigam com a burocracia para poderem usar um dinheiro que é deles por direito. Assim, no caso das duas escolas que usamos para ilustração, o instituto privado está em vantagem quanto às inovações tecnológicas por terem autonomia financeira e gerencial. A respeito dessa necessidade, Alonso (2003, pp.23-24) escreve que: “fruto de mudanças cada vez mais aceleradas, as escolas – assim como outras instâncias da esfera governamental – também necessitam de maior autonomia para poderem administrar essas mudanças de forma eficiente”.

Lampert (2000, p.19) destaca que as empresas privadas investem não somente na aquisição de recursos tecnológicos, mas principalmente na formação de recursos humanos

de modo que os funcionários “possam estar constantemente atualizados e aperfeiçoados quanto às novas tecnologias, abrindo novas fontes e perspectivas”.

A pesquisa aqui apresentada precisou ser modificada em decorrência desses trâmites burocráticos. Nossa intenção era a de pesquisar o uso da lousa digital na aula de LE. Todavia, tivemos de remodelar nosso estudo devido ao processo de aquisição da lousa ter levado um tempo maior do que o previsto. Assim, tivemos de mudar nosso objeto de estudo, adaptando-nos à realidade do contexto em estudo e usando os recursos tecnológicos já disponíveis na escola.

Outra importante diferença que pude perceber entre o instituto de línguas privado e o Centro de Línguas: a questão da estabilidade. A estabilidade, prevista no artigo 41, *caput*, da Constituição Federal/88 tem como finalidade “assegurar aos ocupantes de cargos públicos de provimento efetivo uma expectativa de permanência no serviço público, após três anos de efetivo exercício, desde que adequadamente cumpridas suas atribuições” (BRASIL, 1988). A estabilidade não se aplica aos servidores públicos de natureza contratual, com empregos públicos regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Segundo Alexandrino e Paulo (2008), a estabilidade faz-se necessária para a profissionalização dos quadros funcionais do serviço público, os quais ficariam muito vulneráveis aos apadrinhamentos políticos a cada mudança de governo. Conforme o doutrinador Celso Antônio Bandeira de Mello:

Estabilidade é o direito de não ser desligado senão em virtude de sentença judicial transitada em julgado, processo administrativo em que lhe seja assegurada ampla defesa ou mediante procedimento de avaliação periódica de desempenho, na forma de lei complementar, assegurada ampla defesa. Adquirido este atributo, se for regularmente demitido, tem direito à reintegração (MELLO, 2006, p. 275).

Apesar da necessidade da estabilidade para a continuidade dos serviços públicos e para evitar que a administração pública sirva tão somente como “cabide de empregos”, faz-se necessário que instrumentos para a avaliação dos servidores sejam regulamentados através de legislação específica. A legislação que trata da estabilidade traz a avaliação de desempenho como uma forma de avaliar os servidores, contudo, ainda não é aplicada por não ter sido regulamentada em forma de lei complementar.

Em ambas as instituições - pública e privada -, professores passam por uma rígida seleção para contratação. Na instituição privada, professores passam por entrevistas em grupo e individuais, dinâmicas em grupo, provas (escrita, oral, de conhecimento da língua, e,

didática), treinamento (também conhecido por pré-serviço) e apresentam uma aula para seus futuros contratantes. Já para contratação de um professor da rede pública de ensino há dois caminhos: 1. concurso público para contratação efetiva e 2. concurso público para contratação temporária. Existem diferenças entre as duas formas de contratação. A principal é que os professores efetivos são servidores públicos e passam por um estágio probatório de três anos para ganharem estabilidade, enquanto que os professores temporários não são servidores efetivos da Secretaria de Estado de Educação (SEE), possuem apenas um contrato de trabalho temporário, sendo regidos pela CLT e não possuem direito à estabilidade. Outra diferença entre professores efetivos e temporários está no processo seletivo e nos requisitos necessários para investidura no cargo. Para ser um professor efetivo é preciso ter concluído a graduação e ter Licenciatura na disciplina a ser lecionada, já para o professor temporário o requisito é somente a graduação em qualquer área de atuação, não sendo obrigatória a Licenciatura. Além disso, os professores de línguas efetivos passam por uma prova oral, o que não ocorre com os professores temporários, que só fazem uma prova escrita. Para os efetivos há prova de títulos, mas não para os temporários. Os professores temporários são contratados para suprir eventuais carências de professores decorrentes de licenças médicas, licença-maternidade, licença para acompanhamento de cônjuge, licença para estudos ou licença prêmio. O número de professores temporários que compõem o banco de professores substitutos da Secretaria de Educação no biênio 2009-2010 é de 9.000 professores⁹.

Acreditamos ser de relevância trazer à baila esta questão da estabilidade por esta poder servir como obstáculo para a melhoria da qualidade do ensino brasileiro. Ao tratarmos da formação de professores, retomaremos esta questão.

Outra razão que nos leva a este estudo diz respeito ao papel de destaque que a tecnologia tem alcançado na contemporaneidade. Vivemos numa sociedade cada vez mais dependente de recursos tecnológicos. Desenvolvida para nos auxiliar nas diversas tarefas do dia a dia, a tecnologia tem dominado cada vez mais espaços até pouco tempo dominados por técnicas manuais, tais como o plantio e tem ido além de simplesmente nos auxiliar, para ocupar lugar indispensável na vida da sociedade contemporânea. Os avanços tecnológicos têm ocorrido nas mais diferentes áreas: da agricultura, passando pelo controle do tráfego de trânsito (com seus modernos radares e equipamentos que revelam toda a vida documental de um veículo), a atingir as comunicações e a sua expansão numa escala mundial, onde a distância deixou de ser um impedimento na comunicação.

⁹ Fonte: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Disponível em <<http://noticiasdarede.se.df.gov.br/2009/>>

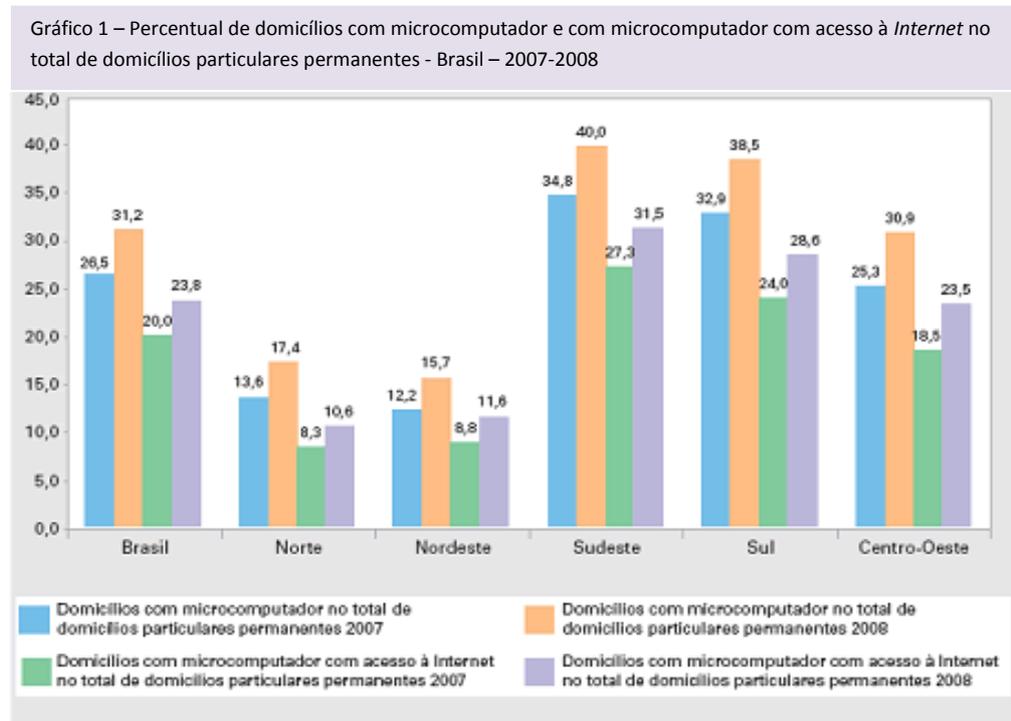
A educação não tem ficado imune às investidas tecnológicas e também tem se beneficiado desses avanços. Todavia, este benefício varia de país para país (e numa mesma nação, varia de estado para estado) e de suas condições sócio-econômicas e de suas políticas públicas. Isto se reflete no sistema educacional, onde o privado tem mais (recursos, equipamentos, condições físicas) enquanto o público tem recursos escassos e que, para serem utilizados, esbarram na burocracia. Assim, o impacto das TICs na educação oscila bastante, pois na mesma medida em que há países que fazem grandes investimentos em novos recursos tecnológicos, existem países que mal conseguem colocar em pé escolas para atender a sua população. No Brasil, por exemplo, há mais de 41 mil cidades que sequer dispõem de energia elétrica (NISKIER, 2009, p.28) e, segundo dados de 2006 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), 15% das escolas brasileiras não contam com energia elétrica e uma em cada dez não têm rede de esgoto (BRASIL, 2008, p.98).

As disparidades sociais e econômicas em diferentes sociedades refletem o perfil tecnológico de sua população: há uma relação direta entre renda familiar e acesso a computadores e à *Internet* (BRASIL, op.cit.; NISKIER, op.cit.) nos lares. Esta relação se repete na educação entre escolas com maior ou menor renda (TAPSCOTT, 1998; NISKIER, op.cit.). Apesar dessas informações se referirem aos Estados Unidos, tal correlação ocorre no Brasil, onde a população de alta renda possui meios para a utilização de diversos equipamentos tecnológicos, bem como o ensino nas melhores escolas, o que não é vivenciado por outras camadas da população (MATEUS, 2004; NISKIER, op.cit.; PAIVA, 2001). Sobre a realidade brasileira, Waiselfisz (2007, apud BRASIL, op.cit., p. 51; NISKIER, op.cit.) alerta que as “políticas públicas não têm sido eficientes para evitar desigualdades na oferta de acesso às TICs, seja nas escolas, seja em centros de acesso gratuito”. Essas disparidades também se repetem entre diferentes regiões. Pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE) em 2008¹⁰ indica que dos 17, 95 milhões de lares brasileiros com microcomputadores (31,2% da população brasileira), 10, 2 milhões estão na região sudeste. Do total de lares equipados com computadores, 13, 7 milhões (23, 8%) tem acesso à *Internet*. Na região sudeste 7,98 milhões dos 10, 2 milhões de microcomputadores têm acesso à *Internet*. As regiões menos ricas são as que têm os menores números de domicílios com computadores, doravante, menor acesso à *Internet*. O gráfico abaixo¹¹ mostra o percentual de lares brasileiros com microcomputadores e aqueles que têm acesso à *Internet* por região:

¹⁰ PNAD - Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios. PNAD é uma pesquisa realizada anualmente em residências brasileiras para levantar os principais indicadores acerca da economia, população e geografia do país.

¹¹ Retirada da página do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

Gráfico 1: Percentual de domicílios com microcomputador com acesso à Internet no total de domicílios particulares permanentes – Brasil 2007-2008



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007-2008.

Conforme podemos observar, as disparidades sociais ocorrem em diversos graus: entre países, entre regiões, entre cidades, entre municípios, entre a esfera pública e privada e na própria esfera pública. Para ilustrar esta questão divergente no setor público, lançarei mão do estudo de Waiselfisz (2007, apud BRASIL, 2008, pp. 52-53) que aponta problemas na implantação de laboratórios de informática em certas escolas (públicas) em detrimento de outras:

1. Laboratórios são implantados em escolas centrais, tradicionais, com maior poder de pressão e visibilidade pela sua composição social;
2. Escolas com professores de melhor nível sócio-educacional têm condições de atuar como multiplicadores do uso do computador e da *Internet*;
3. Escolas com menor risco de depredação ou roubo têm mais chances de receberem um laboratório do que escolas em áreas violentas;
4. Áreas com problemas de rede elétrica ou de infra-estrutura de comunicações limitam a instalação de computadores e /ou *Internet*;

5. As consequências observadas indicam que a informática escolar beneficia mais os grupos socialmente privilegiados.

Apesar de o Centro de Línguas em estudo não contar com infra-estrutura similar ao instituto de línguas privado no qual trabalhei, a escola se enquadra nas observações de Waiselfisz (2007 apud BRASIL, 2008). Este Centro de Línguas é equipado com um laboratório de informática que tem mais de 20 computadores com acesso à *Internet* através de uma conexão banda larga. Esse Centro de Línguas é uma escola tradicional e costuma ter papel de destaque no ensino de línguas, sendo referência para autoridades locais e internacionais no ensino público de línguas no Distrito Federal. O corpo docente da escola é composto na sua maioria por professores concursados (há Centros de Línguas em regiões menos favorecidas nos quais a maior parte dos professores tem contrato temporário) e que tem um bom nível sócio-cultural¹².

Quando comparado às escolas de línguas brasileiras, o instituto de línguas privado no qual trabalhei apresenta situação bastante distinta da maioria das escolas brasileiras, representando uma exceção no ensino de línguas e não a regra. Por ser uma escola particular, voltada para classes com alto poder aquisitivo, tal instituto tem condições de financiar a aquisição/manutenção de recursos tecnológicos e investir na formação continuada do corpo docente.

Já os Centros de Línguas da rede pública não contam com a mesma sorte. Como postula José Manoel Moran (2003, p.151), “as condições de gerenciamento das escolas públicas são precárias. Infraestrutura deficiente, professores mal preparados, classes barulhentas”. Além disso, não dispõem de recursos financeiros suficientes para o aparelhamento de todas as salas de aula com computadores, projetores de imagens e quadros interativos (o investimento, excluindo o preço da manutenção do equipamento, está em torno de R\$10 mil por sala). Porém, mesmo contando com menos recursos, há Centros de Línguas públicos no Distrito Federal que têm vários computadores, laboratórios de informática com acesso à *Internet*, televisões, aparelhos de som e de *DVD*, projetores de imagens e lousas digitais. No entanto, diferentemente do meio privado, onde há várias salas de aula equipadas com os aparelhos acima citados, os professores das escolas públicas se revezam para poderem utilizar esses equipamentos durante suas aulas, tendo que agendar com antecedência o dia em que os usarão. Apesar da disponibilidade de vários recursos, pude observar nos dois Centros

¹² Informações obtidas com a equipe gestora da escola.

de Línguas públicas nos quais trabalhei que são poucos os professores que usam esses recursos frequentemente durante suas aulas.

Logo, diferentemente das escolas que usam tecnologia intensamente, o uso de recursos tecnológicos nas escolas públicas é esparso e descontínuo (PELGRUM e LAW, 2003¹³). Assim, somente alguns alunos chegam a conhecer tais recursos, pois nem todos os professores sabem como usá-los e quando sabem, não são os docentes que os utilizam na sala de aula. A falta de familiaridade e insegurança de alguns professores em como usar certos recursos tecnológicos, e conseqüentemente, o não-uso por parte dos alunos representam fatores que nos levam ao desenvolvimento deste estudo.

A formação de novos docentes preparados para lidar com novas linguagens, “sejam elas de natureza hipertextual¹⁴, informática ou televisiva é um grande desafio (LACERDA SANTOS e MORAES, 2003, p.7).

Outra questão a motivar a realização desta pesquisa é a possibilidade de fomentar o uso de diversos recursos tecnológicos para incrementar o processo de ensino e aprendizagem num Centro de Línguas da rede pública. Ademais, representa um esforço para conter a disparidade existente entre escolas públicas e particulares (NISKIER, 2009). Em seu livro *A Máquina das Crianças*, Seymour Papert (1994, p. 13) levanta questões fundamentais quanto à influência da Informática no ensino:

1. A educação pública mostrará o caminho ou, como na maioria das coisas, a mudança primeiro melhorará as vidas dos filhos dos ricos e poderosos e apenas lentamente e com certo grau de esforço entrará nas vidas dos filhos do resto de nós?
2. A escola continuará a impor a todos um único modo de saber ou se adaptará a um pluralismo epistemológico?

O convívio com a realidade da educação brasileira indica (BRASIL, 2008; MORAN, 2003) que os questionamentos de Papert são relevantes, pois mesmo tendo se

¹³ A tradução desse e demais textos em língua inglesa foram feitas pela pesquisadora, sendo minha responsabilidade qualquer erro que possam conter.

¹⁴ Hipertextos já existem há quase um milênio, mesmo bem antes da invenção de computadores. Para Bolter e Grusin (2005 apud RIBEIRO, 2008, p.95), sumários e notas de rodapé levam o leitor à navegação e podem ser a realização primária dos *links* (interconexões ou nexos eletrônicos, DIAS, 2008, p. 97), já que, funcionalmente, acionam não linearidades num texto, mesmo estando ele em papel. O filósofo francês Pierre Lévy define hipertexto como “um conjunto de nós ligados por conexões” (LÉVY, 1993, apud, RIBEIRO, 2008, p. 89). Natureza hipertextual refere-se aos vários vínculos que podem estar presentes em textos impressos, digitais ou mesmo na *web*.

referido às escolas públicas estadunidenses, conforme citado, o Brasil também sofre do mesmo mal: há escolas (particulares, na maior parte dos casos) que trabalham com tecnologia de ponta e que elaboram programas baseados nos objetivos e interesses individuais de alunos. Entretanto, para a maioria dos educandos a realidade escolar é bem distinta. Alunos vivem excluídos digitalmente e todos passam por um mesmo programa de ensino, programa este que desconsidera interesses pessoais ou habilidades individuais (MORAN, 2003; NISKIER, 2009; PAPERT, 1994).

Don Tapscott (1998) em seu livro sobre a geração digital¹⁵ discorre sobre o abismo entre classes que é gerado em decorrência da divisão social e econômica, que ecoa na questão de se ter (ou não) acesso às tecnologias da informação. Segundo o autor, tal abismo acaba por formar dois grandes grupos opostos: o grupo dos que têm e o dos que não têm; o grupo dos que sabem e o dos que não sabem, dos que fazem e dos que não fazem. Destarte, uma consequência da divisão digital pode significar que muitas pessoas supostamente integrantes da geração digital sejam “não-digitais” (TAPSCOTT, op.cit.). O alto custo de acesso a novas tecnologias restringe seu caráter democrático e igualitário, reforçando seu lado aristocratizante (CAMBOIM, 2008). Para Tapscott (op.cit.) à medida que a tecnologia da informação se torna mais importante para o sucesso econômico e o bem-estar da sociedade, a possibilidade de um “*apartheid* da informação”¹⁶ torna-se bem maior.

Assim, tendo sido elencados os principais fatores de motivação para este estudo, prosseguiremos com o porquê de termos escolhido nosso enfoque no professor de línguas estrangeiras.

1.2 O Porquê deste Quadro: Justificativa

As tecnologias da informação e da comunicação têm sido usadas cada vez mais pela sociedade contemporânea, afetando diversos segmentos. Isso vem exigindo adaptações constantes por parte da sociedade em diferentes aspectos, inclusive na esfera educacional. Apesar do seu caráter conservador, a escola vem aos poucos abrindo suas portas para as novidades tecnológicas de forma a ganhar maior eficiência em sua rotina (ALONSO, 2003).

¹⁵ Geração digital refere-se aos nascidos entre 1982 e 1991 (OBLINGER e OBLINGER, 2005).

¹⁶ O *apartheid* da informação refere-se à divisão digital na qual o fato de um indivíduo ter nascido na geração *net* não significa que ele esteja inserido digitalmente. Ela representa a exclusão informacional, onde o não-acesso à informação gera um *apartheid* da informação.

Nakashima e Amaral (2006, p.2) defendem a necessidade de adesão de escolas às diferentes tecnologias disponíveis com o intuito de potencializar o processo de ensino e aprendizagem:

[...] devido à presença massiva das tecnologias, todos os setores da sociedade são afetados por ela, inclusive a educação. Algumas tecnologias como o computador, a *Internet*, a televisão, o *DVD*, dentre outras, já estão presentes na escola, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras, que aproveitem as potencialidades desses meios no processo de ensino e aprendizagem.

Camboim (2008, p.14) corrobora esta visão e salienta que há também o “*e-learning* [aprendizagem virtual], a educação a distância, a aprendizagem colaborativa, os *softwares*, multimídia¹⁷, hipermídia¹⁸, *chats* [bate-papo virtual], fóruns e hipertextos”, derivados do uso de computadores associados à *Internet*, que estão presentes no nosso dia a dia.

Para melhor compreendermos o papel das TICs na educação contemporânea, faz-se mister também mencionarmos a respeito dos nascidos a partir da década de 1980, a geração *net* (TAPSCOTT, 1998), formada por adeptos à tecnologia desde bem cedo na vida. Esta geração está acostumada ao acesso à tecnologia em diferentes formas: computadores, celulares, computadores de mão, *Internet*, *MP3*¹⁹, câmeras fotográficas, chaveiros de memória²⁰, *iPods*²¹, entre outros. Esses recursos, de acordo com Nakashima e Amaral (2006, p.2), “visam oferecer maior mobilidade, personalização e conectividades aos usuários”. Em face da mudança no perfil do alunado, faz-se necessário mudar a forma de ensinar. Nakashima e Amaral (op.cit., p.2) defendem um novo papel para a escola em vista dessas mudanças tecnológicas que refletem um novo perfil de alunos:

[...] cabe à escola aprender a lidar com a abrangência e rapidez do acesso às informações e produção do conhecimento, reconhecendo que ela não é mais a única “fonte do saber”. No entanto, ao conhecer melhor os meios e as tecnologias utilizadas pelos alunos, torna-se mais fácil orientá-los quanto a sua utilização, para

¹⁷ Multimídia é uma aplicação que pode envolver diferentes mídias, tais como o som, a imagem, o texto, gráficos e vídeo.

¹⁸ Hipermídia reúne os conceitos de hipertexto e multimídia; ou seja, um documento hipermídia contém imagens, sons, textos e vídeos. Assim como o hipertexto, a hipermídia segue um formato não-linear.

¹⁹ *MP3* é um aparelho eletrônico que armazena e reproduz arquivos de áudio do tipo *MP3*. Há *MP3* que também funcionam como dispositivo móvel de armazenamento.

²⁰ Chaveiros de memória são dispositivos de armazenamento tendo aparência semelhante à de um isqueiro ou chaveiro. Eles têm uma ligação *USB* que permite sua conexão a equipamentos que possuam esta entrada (por exemplo, computadores, aparelhos de som, aparelhos de *DVD*). Eles são compactos, rápidos, têm grande capacidade de armazenamento e são bastante resistentes.

²¹ *Ipod* é um produto da marca *Apple* e refere-se a uma série de tocadores de áudio digital.

que possam se beneficiar dos recursos oferecidos. As mudanças no contexto escolar são necessárias, pois a geração de alunos que o compõe mudou.

Como os autores salientaram, a escola tem um novo papel a desempenhar na educação de crianças, jovens e adultos. A escola não pode se furtar de ensinar ao seu corpo discente as inúmeras possibilidades de uso que os recursos tecnológicos têm e os benefícios que podem proporcionar para o aprendizado e para a formação mais autônoma de alunos e alunas. Ao concluírem o Ensino Médio, os alunos têm dois caminhos prováveis a seguir: a) dar continuidade à sua formação intelectual e ingressar numa faculdade, universidade ou curso técnico, ou b) entrarem para o mercado de trabalho. Assim, ao trazer para a escola o uso de diversas tecnologias, estamos preparando o alunado tanto para a vida acadêmica bem como para sua inserção no mercado de trabalho.

Entretanto, vale frisar que para muitos professores o uso de alguns recursos tecnológicos não é tão natural quanto para os alunos. Isto decorre da diferença entre gerações. A maioria dos professores em serviço não integra a geração digital, o que os tornam imigrantes digitais (PRENSKY, 2001), retomaremos esses dois conceitos no capítulo de embasamento teórico dessa dissertação.

Diante dessas questões levantadas, enfocaremos este estudo no contexto de pesquisa escolhido, uma escola da rede pública do Distrito Federal integrante dos Centros Interescolares de Línguas. Tais centros escolares são escolas de línguas que ofertam o ensino de alemão, espanhol, francês e inglês a alunos matriculados na rede de ensino pública. Existem oito Centros de Línguas espalhados no Distrito Federal. Cada CIL conta com uma realidade específica, assim, o contexto que apresentaremos neste trabalho não necessariamente representará a realidade de todos os Centros de Línguas do Distrito Federal.

Os professores da rede pública do Distrito Federal estão constantemente participando de diversos cursos sobre temas variados e de diferentes áreas de atuação, a saber, cursos na área de psicopedagogia, cultura, uso de tecnologias, blogues educacionais, de libras, entre outros. A Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) vinculada à Secretaria de Estado de Educação é responsável pela elaboração dos cursos. Apesar da formação constante do corpo docente em diferentes níveis (aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado), há um *deficit* na sua formação no uso de TICs aplicadas à educação. Tal desconhecimento de como aplicar recursos tecnológicos na educação pode estar vinculada a uma formação universitária que não abordou o uso de tecnologias educacionais (BRASIL, 2008; LACERDA SANTOS, 2003; LITTO e FORMIGA et.al., 2009; MATEUS, 2004;

PAIVA, 2003, 2004). A maior parte dos cursos de Licenciatura do país ainda não inclui em seus currículos disciplinas que envolvam o uso de TICs no contexto educacional, assim, milhares de professores saem das universidades com pouco conhecimento acerca do que elas são e de como integrá-las à sua disciplina (LACERDA SANTOS, 2003; LITTO e FORMIGA et.al., 2009; PAIVA, op.cit.).

Nosso intuito com esta pesquisa é o de dar continuidade a esforços que têm ocorrido neste CIL no sentido de fomentar o uso de recursos tecnológicos no ensino de línguas. Em 2009 ocorreu um curso de capacitação de professores: “*Linux* Educacional e suas Aplicações Pedagógicas”. O curso foi oferecido pelo Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) da Secretaria de Educação do Distrito Federal e teve uma carga horária de 40 horas. De acordo com Pessôa e Duqueviz (em fase de elaboração, p. 2)²², o seu objetivo foi o de “familiarizar os professores com aplicativos do sistema *Linux* Educacional 3.0²³ e com a utilização de recursos da *Internet*”.

O curso resultou numa pesquisa que foi transformada em um artigo sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo). Este artigo produzido por Aline Pessôa e Barbara Duqueviz (op.cit.) traz à tona dados valiosos sobre o perfil tecnológico do corpo docente da escola em análise. Uma das lacunas revelada pela pesquisa diz respeito à falta de familiaridade de professores com o uso de computadores na educação. Diante dessa constatação, nos propomos com esta pesquisa ajudar esses professores a se familiarizarem mais com o computador (bem como com outros aparelhos) de forma a poderem tirar maior proveito deste/s recurso/s em suas aulas. Assim, a partir da nossa experiência no uso de TICs no ensino de línguas, pretendemos oferecer aos professores interessados um tutorial acerca do uso de recursos tecnológicos no ensino de línguas.

Escolhemos trabalhar com um tutorial por algumas razões. Antes de listarmos tais motivos, vejamos a definição para a palavra segundo o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 3.0: “tutorial” é: 1. adjetivo; 2. relativo ou próprio de tutor; 3. que é praticado por um tutor (diz-se de ensino) e 4. diz-se de ou programa em documento, livro, filme ou computador que fornece instruções práticas sobre um assunto específico”. Usaremos nesta dissertação o termo “tutorial” no sentido de ensino, onde o tutor representa a figura de um aluno que por ter mais facilidade na disciplina, pode auxiliar seus colegas de classe na

²² Artigo submetido à publicação – Proinfo: Um estudo sobre a inclusão digital de professores de línguas estrangeiras de um Centro de Línguas Público no DF.

²³ O sistema operacional *Linux* Educacional é um *software* livre elaborado por servidores do Ministério da Educação para atender as escolas públicas brasileiras com conteúdos pedagógicos pré-selecionados (PESSÔA e DUQUEVIZ, em fase de elaboração).

resolução de problemas que encontram dificuldade. Preferimos a escolha de um “tutorial” em vez de um “curso” pois, 1. a ideia deste “tutorial” é a de auxiliar professores no uso de tecnologias, e não a de avaliar ou medir o que eles sabem ou não; 2. a responsável pela tutoria é uma professora nova (tanto em faixa etária quanto em anos de casa); 3. apesar de usar as TICs nas minhas aulas, eu não sou especialista no tema, assim como um aprendiz, também estou conhecendo as várias possibilidades de usos da tecnologia na sala de aula; 4. similarmente à definição oriunda da informática, o nosso tutorial se propõe a entregar as instruções do que ensinamos por escrito e por fim, 5. a palavra tutorial deriva da palavra *tutus* do latim que significa proteger. Através deste tutorial esperamos oferecer mais confiança aos professores para que eles se sintam mais seguros e à vontade para usar os diversos recursos que têm ao seu dispor.

Vale frisar que enfocaremos neste trabalho o papel de professores, haja vista que os docentes detêm papel fundamental no sucesso ou fracasso na implantação de novos recursos tecnológicos no ambiente escolar. Para Pelgrum e Law (2003, p. 26), “professores desempenham um papel crucial na adoção e implementação de TIC na educação visto que eles são a chave para o aprendizado ocorrer”. Ademais, professores têm grande autonomia para conduzir suas aulas da forma que lhes convier, assim numa mesma escola há tantas abordagens de ensino quanto for o número de professores ensinando, sendo que se numa escola houver 100 professores, haverá 100 diferentes abordagens de ensinar (ALMEIDA FILHO, 1997, 2005; ALVARENGA, 1999).

Assim, ações visando à introdução de ferramentas tecnológicas no ambiente escolar devem ser planejadas e estar vinculadas a uma proposta pedagógica consistente que busque no uso de tecnologias promover um ensino mais voltado para as necessidades dos alunos e que vá além da transmissão de conteúdos (BRASIL, 2008; FREIRE, 2005; LACERDA SANTOS, 2003; LITTO e FORMIGA et. al., 2009; MORAN 2003; PELGRUM e LAW, 2003). Para tanto, é crucial que professores e professoras tenham acesso a cursos diversos, que participem de congressos, mini-cursos, seminários, palestras, oficinas e que invistam na sua formação continuada (ALMEIDA FILHO, 1993, 1997, 1999, 2000, 2005; ALVARENGA, op.cit.; BLATYTA, 2008).

Em relação ao uso de tecnologias, especialmente, fica clara a necessidade de investimento em cursos de capacitação e treinamento para tornar professores aptos a trabalharem com a tecnologia em sala de aula e conseqüentemente, sentirem-se mais seguros e confiantes. Estudo da UNESCO (2004, apud BRASIL, op.cit., p.27) que avalia políticas públicas aponta problemas que países em desenvolvimento enfrentam na inserção de

computadores conectados à *Internet* no ambiente escolar, dentre eles, a questão da formação deficitária de professores e barreiras linguísticas:

[...] grande parte dos professores dos países mais pobres não dispõe das habilidades técnicas e da formação pedagógica e enfrentam barreiras linguísticas – já que a língua inglesa é a dominante na *Internet* – para utilizarem essa poderosa ferramenta de forma efetiva.

A formação continuada do professor é de extrema importância, pois vivemos em um mundo onde o “imutável é a mutação” e as mudanças ocorrem cada vez mais em um ritmo frenético. Para Almeida Filho (2005, p. 72), a melhoria na qualidade do trabalho profissional de um professor está associada à sua formação continuada:

Para avançar na qualidade profissional do seu trabalho, os professores precisam continuar a formar-se sempre depois da certificação lendo muito, além de ouvir e falar muito nas disciplinas e seminários de que conseguirem participar na sua formação continuada, pertencendo a uma associação e frequentando os seus eventos regularmente.

Outra questão levantada pelo estudo (BRASIL, 2008, p. 34) é a resistência nas escolas contra a adoção de tecnologias educacionais:

É natural que haja resistência na escola – não necessariamente pela falta de clareza dos benefícios do uso da tecnologia, mas por falta de incentivos adequados para fazer frente ao incremento no volume de trabalho, à falta de compreensão sobre as expectativas em torno do desempenho esperado ou mesmo à dificuldade de lidar com as novas demandas impostas pela tecnologia.

Estudo espanhol sobre a disponibilidade e uso das TICs (BRASIL, 2008, pp. 32-34) elencou alguns obstáculos levantados por professores a esse respeito:

1. Formação insuficiente;
2. Falta de tempo;
3. Carência de pessoal especializado;
4. Falta de motivação;
5. Escassez de recursos tecnológicos e;
6. Pouco conhecimento de como usar as TICs em sua própria disciplina.

Diante do que foi exposto, pretendemos com o tutorial para professores de LE abordar temas que sejam relevantes para a reflexão de por que devemos usar (ou não)

tecnologias na sala de línguas estrangeiras. Esperamos com este tutorial motivar mestres a utilizarem recursos tecnológicos diversos no dia a dia escolar com o intuito de reduzirmos as disparidades sociais, aumentarmos a inclusão digital, acompanharmos uma geração que está sempre “conectada” e dar início a uma gradual mudança de um paradigma educacional de caráter reprodutivista para um de caráter construtivista (ALMEIDA FILHO, 2005; FREIRE, 2005, LACERDA SANTOS et.al., 2003; LITTO e FORMIGA et. al., 2009; MORAN, 2003; PAPERT, 1994).

1.3 Perguntas e Objetivos Norteadores da Pesquisa

Baseada na minha experiência como professora de línguas e nos diferentes contextos nos quais trabalhei lecionando inglês, e em diversos estudos sobre a implantação das TICs na educação (BRASIL, 2008; DEMO, 2001; LACERDA SANTOS, 2003; LACERDA SANTOS e MORAES, 2003; LITTO e FORMIGA et.al., 2009; NAKASHIMA e AMARAL, 2006; PELGRUM e LAW, 2003) tenho me indagado sobre o papel fundamental que professores têm para uma mudança no paradigma do ensino de línguas. A tecnologia pode ser um instrumento a auxiliá-los na mudança de um ensino fortemente centrado na forma e na figura do mestre como sendo o grande detentor do conhecimento para um ensino mais voltado para a aquisição²⁴ da língua e para as necessidades dos aprendentes. Diante disso, as perguntas que guiam este estudo são as seguintes:

- a. Qual o perfil tecnológico, acadêmico e profissional dos professores do contexto institucional²⁵ em estudo?
- b. Quais reflexões verbalizadas sobre o processo de aprender, o uso de tecnologias educacionais propiciou durante o tutorial e que podem influenciar o trabalho na sala de aula?

²⁴ Aquisição é um processo informal e subconsciente de desenvolvimento da competência comunicativa na nova língua, produzido a partir de abundância de instâncias de uso contextualizado e envolvido da nova língua. O adquirente sabe se comunicar, mas não sabe, necessariamente, explicar formalmente porque ou como se comunica da forma como se comunica. Ele não está ciente do fato de que está internalizando de forma natural e informal as regras de uso na nova língua e tampouco sabe identificar ou explicar essas regras, ou seja, não possui domínio automático da metalinguagem (adaptado do Glossário de Linguística Aplicada disponível em <<http://glossario.sala.org.br/>>).

²⁵ Cf. Moita Lopes, 1996.

c. O conhecimento adquirido durante o tutorial poderá vir a causar algum impacto na prática pedagógica dos professores?

Tendo tais indagações como base para esta pesquisa, foi formulado o objetivo geral deste estudo, que segue explicitado:

- Oferecer um tutorial voltado para professores abordando o uso de tecnologias educacionais na aula de línguas estrangeiras.

Partindo desse objetivo geral, os objetivos específicos foram delineados:

- Conhecer o perfil tecnológico, acadêmico e profissional dos professores participantes do Centro de Línguas em análise.
- Promover o uso de diversos recursos tecnológicos disponíveis na escola, a saber, computadores, aparelhos de *DVD*, televisões, laboratório de informática e a *Internet* na sala de aula de LE.
- Levar professores a refletirem sobre o papel da tecnologia na educação contemporânea.
- Formar redes de trabalho colaborativo para produção de material didático em formato digital.
- Fomentar o desenvolvimento de projetos junto ao alunado fazendo uso intensivo de tecnologias educacionais.

Neste capítulo de introdução apresentamos o histórico da pesquisa, os principais fatores que nos levaram ao seu desenvolvimento, nossas perguntas e objetivos da pesquisa. No próximo capítulo trazemos a sustentação teórica que embasa este estudo.

2. O QUADRO ATUAL: ESTADO DA ARTE

Para a elaboração desta dissertação nos apoiamos em diversos estudos que abarcam três temáticas norteadoras, a formação de professores, a aprendizagem e a tecnologia, as quais relacionaremos durante o desenvolvimento deste capítulo. Inicialmente, trataremos da literatura a respeito da formação de professores. Para tanto, contaremos com estudos realizados pela Linguística Aplicada (LA) e pela Educação. A formação de professores está intimamente relacionada às questões de ensino/aprendizagem, as quais abordaremos enfocando especialmente as teorias de aprendizagem. Sabemos que ensino e aprendizagem são duas faces da mesma moeda e devem ser entendidos como complementares (BLATYTA, 2008), contudo, para fins de análise considerá-lo-e-mos separadamente. Para tanto nos fundamentamos em Paulo Freire (1970) na teoria sociointeracionista que teve como seu principal teórico Vygotsky, e na teoria de aprendizagem de línguas a partir do olhar da teoria da complexidade e da teoria do caos. A literatura sobre tecnologia e educação, bem como estudos sobre a sociedade da informação também compõem este quadro teórico.

2.1 Composição das Cores: Formação de Professores

Nesta seção abordaremos os seguintes aspectos em relação à formação de professores: a configuração dos cursos de Letras (ALMEIDA FILHO, 2000; 2010; ALVARENGA, 1999, 2010; BRASIL, 2001, 2002; PAIVA 2003, 2004; UNESCO, 2008; VIEIRA, 2008); o papel da avaliação de desempenho de docentes como instrumento na valorização da carreira (ALMEIDA FILHO, 2000; BALZANO, 2008; FRANCO, 2005; SOUSA, 2008; TORRECILLA, 2007); a abordagem de ensinar de professores (ABRAHÃO, 1996; ALMEIDA FILHO, 1993, 1997, 1998, 1999, 2005, 2006, 2007, 2009; ALVARENGA, 1999; BLATYTA, 1995, 2008; DIAS-DA-SILVA, 1998; LAMPERT, 2000; OLIVEIRA, 2008; PAIVA, 1997; TARDIN CARDOSO, 2002) e meios de se instrumentalizar a educação

continuada (AGUIAR, 2008; ALMEIDA, 2009; ALVARENGA, 1999; BULCÃO, 2009; FURTER, 1974; LITTO e FORMIGA et.al., 2009; MATTAR, 2009; PINO, 2008; RODRÍGUEZ, 2005; RUIZ, 2008; SCHEIBE, 2008).

Conforme destacado por Almeida Filho (1997, p.35), a formação de professores pode ser analisada a partir de várias entradas: a. análise da abordagem vigente numa aula; b. configuração das competências do professor; c. parcelamento da aula em atividades distintas; d. quantidade e qualidade da interação entre agentes na sala; e. agrupamento dos alunos nas atividades; f. qualidade e características dos procedimentos; g. efeitos dos recursos de ensino (principalmente as TICs); h. oportunidades de participação; i. qualidade do insumo em sala; j. realismo na comunicação; l. configuração da afetividade dos agentes; m. retorno ao aluno. Escolhemos abordar a formação de professores (em serviço) a partir da inserção de TICs no ensino de línguas.

Nossa proposta foi trabalhada em encontros presenciais mediados pela pesquisadora que além de ministrar um tutorial destinado a facilitar a produção de materiais didáticos em formato eletrônico²⁶, ofereceu encontros presenciais que geraram discussões em grupo sobre o papel do professor, do aluno, do ensino, do aprender, da escola, e da tecnologia na educação através do diálogo com a teoria. A partir dessa discussão, partimos para a reflexão individual. Segundo Almeida Filho (1997), a formação de professores pode dar-se de três modos: com a formação básica inicial ou de certificação; através da formação especializada e pós-graduada e na formação continuada extensionista. Nesta pesquisa trabalhamos com professores graduados, que já atuam na área de ensino de línguas, caracterizando o tipo de formação como continuada:

A formação continuada ou permanente, [...] é aquela em que o professor se engaja já no exercício da profissão, em serviço, numa relação face a face ou a distância, num esforço formador operado por professores formadores (quando há formalização das atividades). Eventualmente essa modalidade de formação ocorre como uma atividade solitária e independente quando o professor em formação faz, ele mesmo, o papel do outro mirando e refletindo sobre o próprio trabalho sem o concurso de outrem (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 31).

Almeida Filho (1997) sugere várias maneiras de implementar a formação de professores de línguas, algumas delas são: folhetos, vídeos, áudios, rede eletrônica; cursos, seminários, oficinas; grupos independentes de ajuda mútua; material de auto-acesso;

²⁶ É considerado documento eletrônico qualquer informação armazenada em um dispositivo eletrônico (disco rígido, *CD-ROM*, disquete, fita magnética, *DVD*) ou transmitida através de um método eletrônico (BASTOS et.al., 2008, p.148). Nessa dissertação consideraremos eletrônico sinônimo de digital quando se referirem ao material didático produzido utilizando-se o computador.

programa a distância via *web*. O tutorial desenvolvido com os professores do CIL caracterizou-se por ser uma tutoria com forte base colaborativa, visando à confecção de atividades em formato eletrônico para serem usadas nas aulas.

Para Almeida Filho (2005) a formação continuada de professores se desdobra em diversas etapas, tais como no trabalho em sala de aula, nas leituras, na participação em eventos, cursos, podendo chegar à especialização, mestrado ou doutorado. A Licenciatura (formação pré-serviço) é um passo inicial na formação de professores, porém, ser professor demanda contínuo estudo e aprendizado, o que nos leva à necessidade de constante contato com a língua ensinada, de leitura de publicações da área, participação de palestras, cursos, mini-cursos, etc., resultando num processo de (em)formação que se constrói ao longo de uma vida (cf. competência profissional).

Decidimos voltar nossa atenção para o professor por este ter papel fundamental não somente na implantação de ações inovadoras (LAMPERT, 2000), mas principalmente “no processo gerado nas salas de aulas” (ALMEIDA FILHO, 1997, p.29; ALVARENGA, 1999, PELGRUM e LAW, 2003).

Concordamos com Almeida Filho (op.cit.), Alvarenga (op.cit.), Lampert (op.cit.) que a formação é um processo que antecede o início do exercício da prática, e deve continuar por toda a vida profissional, ou seja, ela não se encerra com o diploma, devendo “preparar [o professor] para a auto-aprendizagem, para sua própria renovação, para seu desenvolvimento profissional permanente” (LAMPERT, op.cit., p.40).

Ademais, nota-se a necessidade de certa plasticidade neste processo de *formar-se*. Apesar da etimologia da palavra *formar* remeter-nos ao sentido de “dar ou tomar forma, de estruturar-se” (HOUAISS 3.0), há outras definições para esta, e aqui a consideramos no sentido de “criar-se, constituir-se” (HOUAISS 3.0.). Deste modo, cremos que *formar* seja mais do que “moldar” algo. Seres humanos são sujeitos com histórias de vida, personalidades, crenças, constituídos social e culturalmente e inseridos num momento histórico específico. Ao associarmos *formar* com moldar, deixamos de lado todos esses fatores e buscamos o en(caixa-mento) deles a um molde pré-fabricado desconsiderando quaisquer particularidades do “conteúdo”. Assim, do mesmo modo como professores são seres constituídos a partir da junção de vários elementos, o mundo e os alunos também o são. Desta forma, a necessidade de maleabilidade faz-se necessária com o intuito de nos adaptarmos às constantes mudanças que nos circundam e exigem de nós plasticidade ao invés de posicionamentos estanques baseados em formas rígidas.

Hargreaves (1994 apud LAMPERT, op.cit., p. 24) defende que a sociedade contemporânea demanda uma formação profissional que vai além da “dimensão técnica de docência, componentes cognitivos, sociais e emocionais”, de forma que o professor possa trabalhar [...] “num contexto caracterizado pela diversidade cultural, flexibilidade e complexidade econômica, incertezas morais e científicas”.

Assim, pensamos que educar contemporaneamente na área de aquisição de línguas estrangeiras deva ser entendido como ir além de “manter-se atualizado no idioma que se leciona”. A educação continuada deve ser compreendida a partir do aprimoramento profissional, agregando valor do aprendizado também para o desenvolvimento individual. Ademais, a educação continuada serve como uma janela, que com suas frestas revelam novas formas de ler o mundo que sendo fruto de uma cultura²⁷, é mutável.

2.1.1 Os Cursos de Letras e a (Des)Valorização da Carreira

Nesta subseção apresentaremos o histórico do currículo desenvolvido para as Licenciaturas e como este se encontra atualmente. Para tanto, contaremos com os estudos de Almeida Filho (2000) e Paiva (2003 e 2004). Abordamos esta temática, por entendermos que para compreender o processo de formação de professores faz-se necessário retomar as condições de sua formação pré-serviço.

O Conselho Federal de Educação aprovou a proposta de um currículo mínimo para os cursos de Letras em 1962. Tal currículo vigorou por 34 anos, mas sua influência ainda é percebida nos cursos de Letras. O currículo mínimo de Letras se caracterizou por uma parte comum e outra diversificada em duas possibilidades de habilitação: português ou português e uma língua estrangeira clássica ou moderna. Foi na década de 60 que se criou a opção do diploma duplo (quando o aluno cursa uma graduação e sai com duas habilitações). Contudo, somente em 1966, após pedido da Universidade de São Paulo (USP) a respeito de Licenciatura única em LE, que se criou a habilitação em língua estrangeira e respectiva literatura. Tal opção passou a ser válida não somente para a USP, se estendendo a todo

²⁷ Cultura é entendida nesse trabalho conforme definição de Gimeno Sacristán (1994 apud LION, 1997 p.31) que a caracteriza como o “conjunto de significados ou informações de tipo intelectual, ético, estético, social, técnico, mítico, comportamental, etc. que caracteriza um grupo social-

território nacional. Não obstante, faz-se importante destacar que nenhuma alteração no currículo mínimo foi demandada (PAIVA, 2003).

Às Licenciaturas em LEs foram incluídas as propostas do currículo mínimo, o que conseqüentemente deixou a formação de professores “a cargo de um pedagogo sem formação em LE e sem familiaridade com conceitos da Linguística e da Linguística Aplicada, fundamentais para se refletir sobre o ensino de línguas” (PAIVA, op.cit., p. 67). Para a professora Vera Paiva a divisão entre “disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas é um dos fatores que geram a precariedade da formação de professores de línguas nos cursos de Letras do país” (PAIVA, Ibid., p.67).

Outra questão prejudicial aos cursos de Licenciatura trata do número de horas exigido para o cumprimento do currículo proposto. Em 1972 ficou estabelecido que Licenciaturas plenas teriam a duração mínima de “2.200 horas de atividades com integralização a fazer-se no mínimo de três e no máximo de sete anos letivos” (BRASIL, apud PAIVA, Ibid, p.67). Licenciaturas de primeiro grau teriam a duração mínima de 1.200 horas de atividades a realizarem-se no mínimo em um ano e meio e no máximo em quatro anos letivos. Disso Paiva infere que “nas Licenciaturas duplas, pelo menos 1000 horas seriam destinadas à língua estrangeira, mas isto não ocorre”, pois “a legislação nunca se preocupou com a formação do professor em LE e nunca definiu a porcentagem de horas que deveria ser destinada para essa formação” (PAIVA, 2003, p. 67).

Para Almeida Filho (2000, p.33) “a estagnação dos currículos não consegue acompanhar novas demandas da vida contemporânea”. O curso de Letras manteve a mesma configuração por mais de trinta anos e apesar de algumas mudanças, seu formato continuou o mesmo (PAIVA, op.cit., pp. 67-68):

- A maioria dos cursos constitui-se em forma de dupla Licenciatura, onde o ensino da língua portuguesa é privilegiado.
- A carga horária de língua estrangeira nesses casos de dupla Licenciatura não chega à metade do número de horas exigidas no antigo currículo mínimo.
- Falta de um currículo mais flexível e centrado nas necessidades dos alunos.
- Predominam no país cursos de Letras em português e inglês com aumento da oferta da combinação de português e espanhol, muitos dos quais ministrados em três anos.

- A formação segue o padrão 3+1, isto é, três anos de bacharelado e um ano de formação pedagógica.
- Conteúdos de formação de professor de língua estrangeira são, geralmente, ignorados, e é raro o curso que oferece atividades curriculares que estimulem reflexões sobre a aquisição, ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

De acordo com Almeida Filho (informação pessoal, 2010)²⁸, apesar de o Ministério da Educação ter sugerido o prazo limite de 2002 para a realização de uma reforma das Licenciaturas, Almeida Filho (2010) e Alvarenga (informação pessoal, 2010) asseveram que muitas universidades avançaram nesse sentido, porém, ainda existe um número considerável de instituições que não têm sido fiscalizadas pelo governo nesse âmbito. O autor menciona o caso da Universidade de Brasília, que não concluiu a reforma e segue com um currículo antigo alheio às instruções ministeriais (ALMEIDA FILHO).

Paiva (2003) propõe como solução para tal cenário o fim das Licenciaturas duplas, contudo a própria autora reconhece que tal solução poderia gerar o fechamento de alguns cursos por haver uma maior demanda da formação de professores de português do que por professores de LEs. Outra opção seria a regulamentação dos cursos de Licenciatura dupla em que se definisse claramente a parte voltada à formação de professor de língua portuguesa e a parte de formação de professor de língua estrangeira, além do núcleo comum aos dois projetos. Ademais, faz-se necessário fixar um percentual de horas mínimas a serem dedicadas ao ensino de LE. Para Vera Paiva, compete “aos cursos de Letras, para evitar sua elitização, oferecer aos seus alunos não apenas as atividades e conteúdos necessários para a formação do professor de LE, mas também atividades e conteúdos para a aquisição daquele idioma” (PAIVA, 2003, p.17). Almeida Filho (2000) e Alvarenga (1999) postulam que em cursos de Licenciatura os alunos, de maneira geral, não conseguem aprender a LE que será seu objeto de trabalho como futuros professores.

Vieira (2008, p. 17) assevera ter sido a desvalorização da carreira docente um dos motivos a afastarem a classe média dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas, que por outro lado começaram a receber camadas mais populares, todavia, essa “democratização não foi acompanhada de políticas capazes de recepcionar, adequadamente, o novo público na universidade e na escola básica”.

²⁸ O professor Almeida Filho gentilmente me esclareceu a situação presente das IES acerca da reforma curricular em correspondência eletrônica.

Em 2002 o Conselho Nacional de Educação aprovou a resolução nº1 instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Esta resolução acompanhada da resolução nº2 estabelecem as diretrizes para o ensino superior, em cursos de Licenciatura e graduação plena, além de fixar a carga horária das Licenciaturas.

As novas diretrizes para os cursos de Letras reconhecem que os cursos de graduação devem ter estruturas mais flexíveis, frente à “impossibilidade de se contemplar em um currículo todo o conhecimento da área” (PAIVA, 2003, p. 70). Outra novidade gerada pelas novas diretrizes é a articulação entre ensino, pesquisa e extensão ao oferecer ao graduando a opção de completar seus créditos com iniciação científica, atividades de extensão, participação em eventos, entre outros (PAIVA, op.cit.). Ademais, as diretrizes para os cursos de Letras estabelecem que “no caso das Licenciaturas, deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a Educação Básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (BRASIL, 2002 apud PAIVA, Ibid, p.70). Tal inclusão representa a entrada das “pesquisas em ensino e aquisição de LE” (PAIVA, op.cit., p. 70).

O diálogo entre professores de prática de ensino/ supervisores do estágio deve ser intensificado com os pedagogos responsáveis pelas disciplinas do curso de Licenciaturas. Tal convivência “assegura o trânsito entre as orientações de Letras/Linguística/Linguística Aplicada e de Educação/Pedagogia” (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 45).

As diretrizes propõem a parceria entre instituições de formação com as escolas básicas de modo que desenvolvam “projetos de formação compartilhados” (BRASIL, 2003, apud PAIVA, op.cit., p. 61). Para Paiva isto representa um desafio, todavia, a autora acredita que tal parceria possa “unir a prática e a teoria de forma a gerar, colaborativamente, reflexões sobre os diferentes saberes, avançando a teoria e a prática em um processo dinâmico em que todos os seus componentes são igualmente relevantes” (PAIVA, op.cit, p. 61). Paralelamente, Almeida Filho (op.cit., p.34) propõe que os cursos de Letras ampliem sua esfera de interesse fazendo:

[...] previsões nesses cursos para os requisitos da formação permanente, em serviço, de formadores em níveis imediatamente posteriores à graduação, no aperfeiçoamento, na especialização, no mestrado e no doutorado, alcançando além das disciplinas introdutórias à Linguística Aplicada.

De acordo com o documento, os profissionais em Letras devem dominar o uso da língua ou línguas que estudam em “termos de estrutura, funcionamento e manifestações

culturais” (BRASIL, 2002, apud PAIVA, op.cit., p. 69) com o intuito de desenvolverem competências e habilidades para atuarem em diversas carreiras.

As diretrizes também incluem uma preocupação com a inserção das TICs na formação inicial de professores:

O preparo para o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores com as escolas de formação garantindo, com qualidade e quantidade recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e comunicação (PAIVA, 2004, p. 199).

De acordo com a Portaria nº 2.253 de 2001 do MEC, as IES poderão introduzir nos seus cursos a oferta de disciplinas que utilizem o método não-presencial, não podendo exceder a 20% do tempo previsto para a conclusão das disciplinas (PAIVA, op.cit.). Tal iniciativa abre novas possibilidades para o ensino de línguas, que pode sair da sala de aula e alcançar outros espaços. Entretanto, como observa a professora Vera Paiva (op.cit., p.201), o uso dessas tecnologias ainda é tímido:

Parte do conteúdo poderia utilizar a *Internet*, pois ainda é tímido o uso de novas tecnologias que podem propiciar, ao aluno de Letras, experiências de interação não simulada com falantes ou aprendizes da língua estrangeira. Tanto na formação do professor de língua estrangeira quanto na de língua materna, é praticamente inexistente o componente de educação a distância, que muito pode contribuir para a flexibilização do currículo e para a autonomia do aprendiz. O tradicionalismo e o medo do novo embalado pelo preconceito impedem que alguns cursos mudem de perfil e proporcionem aos alunos ambientes de construção de conhecimento adequados ao novo milênio (grifo nosso).

Ao elaborar um quadro referencial de políticas voltadas para a inserção de TICs nas escolas, a UNESCO (2008, p.1) defende a importância de instâncias formadoras de professores (inicial ou em serviço) de incluírem experiências envolvendo o uso de tecnologia nos seus programas com o intuito de preparar os docentes a oferecerem “oportunidades de aprendizagem baseadas em tecnologia para seus alunos”. Essa posição é ratificada por Paiva que já em 2001 falava da necessidade de os cursos de Letras incluírem em seus currículos as tecnologias da informação e comunicação a fim de os professores adquirirem um letramento digital e integrarem essa nova linguagem à sua prática pedagógica.

Em sua tese de doutorado, Alvarenga (1999, p. 67) tece algumas críticas à formação inicial de professores registradas em pesquisas da área, que indicam “deficiência básica em cursos de formação de professores, e a consequente alienação dos professores

frente ao seu fazer profissional”. Outra crítica da autora refere-se ao caráter treinamentista do curso de Letras, os quais “investem pouco na formação do professor enquanto intelectual crítico e educador, engajado num processo sócio-histórico, que necessita situar-se enquanto tal e conscientizar-se de seu papel e de sua tarefa” (Alvarenga, op. cit, p.91), reproduzindo receitas e técnicas, dissociadas de “embasamento teórico relevante e refletido”.

Almeida Filho (2000, p. 33 - 40) cita questões que interferem na oferta de cursos de Letras de maior qualidade: 1. grande oferta de vagas em cursos de qualidade incerta; 2. falta de atrativos para a escolha da carreira de professor; 3. mudanças nos currículos frequentemente tópicas ou burocráticas; e 4. o conservadorismo típico das instituições. Em relação a esta última questão, o autor ao criticar a natureza das reformas curriculares no Brasil propõe uma verdadeira “faxina” nos cursos de Licenciatura:

A verdadeira mudança, e não meros remendos, deveria exigir um repensar dos objetivos, terminalidades, focos ou ênfases filosófico-científicos dos conhecimentos reputados como essenciais na formação dos profissionais da linguagem, do corpo docente já existente nos departamentos e setores, dos departamentos que abrigarão os mestres e doutores nas faculdades e centros. Sem dúvida esse repensar terá de ser produzido não somente pelo próprio corpo docente e estudantes reunidos em assembleia ou a partir de levantamentos de opiniões, mas também, e principalmente, por avaliadores especialistas externos para evitar vícios como o corporativismo, bandeiras de grupos fervorosos, endogenia e seus resultados perversos na estagnação das concepções e alienação dos interesses dos alunos e da sociedade (ALMEIDA FILHO, 2000, p. 38-39).

O autor (ALMEIDA FILHO, op.cit., p.45) propõe algumas sugestões com o intuito de reverter a configuração atual das Licenciaturas. Dentre elas, sugere um maior envolvimento da universidade com escolas – visão endossada por Alvarenga (1999) –, as quais deveriam ser transformadas em “lugares de pesquisa e de excelência, no sentido de permitir que seus alunos trabalhem ao máximo suas capacidades de aprender”. Outra frente de trabalho defendida pelo teórico refere-se ao apoio às associações de professores, além da necessidade de reivindicação por melhorias nos planos de carreira que não estejam atreladas tão somente aos anos de trabalho, mas principalmente aos “avanços em especialização, habilidades linguísticas e consciência profissional demonstrados na prática”.

Esta última proposição dialoga diretamente com o próximo tópico que focalizaremos, que trata da necessidade de novos instrumentos de valorização da carreira docente para além das tradicionais progressão vertical e horizontal.

Abordamos nesta subseção a configuração atual dos cursos de Letras, que apesar de terem passado por várias reformas desde sua concepção, têm poucas mudanças implementadas de fato, resultando em “modificações externas paliativas para que as coisas

permaneçam as mesmas em essência” (ALMEIDA FILHO, *Ibid*, p. 38). Prosseguimos este estudo levantando aspectos referentes à urgente necessidade da criação de um plano de carreira que vise à valorização da carreira docente. Decidimos trazer esse tema à baila tendo em vista a insatisfação dos professores verbalizada durante os encontros do tutorial e que nos levaram a pensar em soluções para superar a questão. Ademais, a inserção de novos instrumentos para avaliar professores pode ajudar gestores a gerenciarem as escolas com maior autonomia e eficiência.

Já é hora de nos desvencilharmos de nosso passado colonial. Nossa herança cultural enraizada nas práticas clientelistas devem ser combatidas em favor do universalismo de procedimentos. Almeida Filho (2000, p.38) ilustra nossa herança de ex-colônia, definindo-a como uma “postura cartorial de obter permissão e credenciamentos, os quais uma vez concedidos, garantem uma existência longa de “protegida independência”. Somando-se a essa tendência cartorial o fator estabilidade, temos como resultado práticas de trabalho baseadas na lei do menor esforço. Tal lei rege alguns comportamentos de professores em universidades como nas escolas da Educação Básica:

No interior dos cursos, muitas vezes, o pacto da mediocridade permite ao professor promover o aluno sem que tenha condições de passar, e o aluno, por sua vez, retribui não perturbando a acomodação do professor. Uma simbiose maléfica que se aproveita da lei do mínimo esforço, do corporativismo e da territorialidade (muitas vezes feudalista) entre as ciências departamentalizadas acaba por marcar fortemente a formação (distorcida) do aprendiz (ALMEIDA FILHO, *op.cit.*, p. 38).

Os atuais critérios de avaliação de docentes baseados na assiduidade, pontualidade e formação têm contribuído para que posturas em salas de aula como a ilustrada acima sejam recorrentes, resultando na desvalorização do magistério, onde todos progridem na carreira como se tivessem o mesmo desempenho profissional. Tal situação revela a precisão de se articular a progressão vertical com outras formas de avaliação (FRANCO, 2005 apud SOUSA, 2008). Dentre essas novas formas de avaliação, incluem-se a avaliação de desempenho e a avaliação de conhecimentos que podem ser usadas na diferenciação salarial baseando-se nos indicadores de desempenho de alunos, bem como de conhecimentos do professor (SOUSA, *op.cit.*).

Atualmente os planos de carreira em sua grande maioria prevêm dois tipos de progressão na carreira: a progressão vertical baseada na titulação, e a horizontal que preconiza “a avaliação de desempenho e outros incentivos de qualificação” (SOUSA, *Ibid*, p. 83). Sonia Balzano (2005) realizou um estudo acerca dos planos de carreira e remuneração do magistério

em 24 estados brasileiros e no Distrito Federal. Uma de suas conclusões foi a não-implantação da avaliação de desempenho como fator de progressão na grande maioria dos estados pesquisados, sendo que nos planos de carreira de alguns estados, não há sequer alusão a esta avaliação:

Observa-se que os fatores titulação, tempo de serviço e qualificação, já presentes nos processos tradicionais de promoção das antigas carreiras, são mantidos na maioria das novas. Os outros dois fatores – desempenho e conhecimentos - que envolvem processo de avaliação de professores, quando previstos na lei, carecem de regulamentação para serem implementados. Assim, a maioria das novas carreiras ainda desenvolve-se em bases antigas, isto é, considerando fatores de merecimento que não têm relação com o resultado do trabalho do professor e da aprendizagem do aluno (BALZANO, 2005, apud SOUSA, 2008, p.83).

Estudo realizado em diversos países da América Latina, América do Norte, e Europa²⁹ acerca da implantação da progressão horizontal mostra os impactos que esta pode produzir na esfera administrativa e na valorização da carreira:

Os resultados da avaliação de desempenho docente, nos países analisados, têm repercussão quanto a: 1. Promoção na real escala horizontal da carreira (maioria dos países da América Latina e muitos europeus), em geral associada a um incremento salarial; 2. Salário (três países da América Latina e cinco da Europa); 3. Inclusão como critério para a progressão vertical; 4. Vida funcional dos professores – exemplo de Cuba -, cujos resultados negativos poderão determinar o afastamento da docência, ou Bolívia, que mediante resultados de exames de suficiência profissional, realizados a cada cinco anos, desliga da função pública docentes reprovados numa terceira oportunidade (TORRECILLA, 2007, apud SOUSA, 2008, p. 84).

Na maioria dos países em análise há dispositivos legais que garantem a inclusão da avaliação de desempenho e de conhecimentos como critério para a progressão profissional, contudo, existem questões que impedem a devida implantação da progressão horizontal. Uma delas refere-se ao poder de decisão que sindicatos detêm. Há sindicatos de professores em países da América Latina que boicotam a implementação desses novos instrumentos de avaliação docente. Isto demonstra a necessidade de incluir diversos segmentos da sociedade na discussão para implantação de instrumentos de avaliação de desempenho e/ou de conhecimentos, de modo que tais instrumentos sejam legitimados e criados democraticamente:

²⁹ Países analisados: da América e Europa: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Estados Unidos, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Europa: Alemanha, Áustria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Eslovênia, Eslováquia, Espanha, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Irlanda, Islândia, Itália, Letônia, Liechtenstein, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Baixos, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Romênia e Suécia (TORRECILLA, 2007 apud SOUSA, 2008).

[...] um sistema de avaliação de desempenho deve ser construído com a participação de professores, sindicatos e comunidade educacional; deve atender princípios de equidade, transparência e justiça para ter credibilidade; é necessário criar uma imagem construtiva da avaliação a favor do professor e de sua atuação profissional; a avaliação docente deve articular-se com a avaliação da escola; a avaliação deve concorrer para a melhoria da qualidade da docência (TORRECILLA, 2007, apud SOUSA, 2008, p. 89).

Com a regulamentação em lei complementar da avaliação de desempenho, professores, gestores, alunos e a sociedade em geral podem vir a ganhar um novo instrumento no combate a práticas de sala de aula descompromissadas, nas quais professores fingem ensinar e alunos fingem aprender. Se até o momento professores que prestam serviços públicos ao estado só são desligados do serviço público mediante “sentença judicial transitada em julgado [ou] processo administrativo em que lhe seja assegurada ampla defesa” (MELLO, 2006, p. 275), ao termos a regulamentação da avaliação de desempenho e de conhecimentos ganharemos um instrumento que poderá ser usado de forma menos burocrática no desligamento de servidores que não tenham perfil compatível com o demandado para o exercício da profissão de professor e valorizar os profissionais comprometidos via promoções, incrementos salariais e benefícios diferenciados.

2.1.2 Educação Continuada: O Papel do Professor e do Gestor

“Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”.

Freire, 1996

Como mencionado previamente, voltamos nosso olhar para o professor na realização desta pesquisa. A partir da observação de um problema no contexto de trabalho da pesquisadora, e com o respaldo da literatura da Linguística Aplicada, da Educação e da Tecnologia, decidimos buscar soluções que incrementassem a baixa adesão no uso de recursos tecnológicos por parte do corpo docente desta escola. Esta pesquisa foi realizada graças ao envolvimento dos professores no tutorial e esses professores são vistos sob o seguinte escopo:

como sujeito de um fazer docente que precisa ser respeitado em sua experiência e inteligência, em suas angústias e em seus questionamentos, e compreendido em seus estereótipos e preconceitos. Sujeito que deve ser reconhecido como desempenhando papel central em qualquer tentativa viável de revitalizar a escola (pública), pois se é

sujeito, é capaz de transformar a realidade em que vive (DIAS-DA-SILVA, 1998, apud ALVARENGA, 1999, p. 59).

A consideração das experiências dos professores é fundamental para a implementação de mudanças, visto que eles têm muito a contribuir com sua experiência em sala de aula para, junto “com outros profissionais engajados no processo de formação de professores”, poderem pensar em ações mais adequadas à urgência da sala de aula (ALVARENGA, op.cit., p.98).

Vimos com Almeida Filho que existem diversas maneiras de se trabalhar a educação continuada de professores, escolhemos aderir às TICs como forma de iniciar um debate sobre o ensino de línguas, promover um ensino mais centrado no aluno e que use uma linguagem mais próxima à que eles estão acostumados a lidar no dia a dia.

Concentramos a maior parte da nossa atenção neste estudo na figura do professor tendo em vista o grande coro de teóricos que afirmam que os professores são fundamentais para que mudanças de diferentes naturezas ocorram. Para Consolo (1990, apud ALVARENGA, op.cit., p.72), à medida que professores se conscientizam e refletem sobre seu papel, o que é LE, o que é ensinar LE e aprender LE, torna-se possível “a modificação do quadro deficiente nas aulas de LE”. Para Almeida Filho (1998), Alvarenga (Ibid.) e Bлатыta (2008), a mudança é possível caso esteja ligada à reflexão da própria prática.

Além de serem essenciais na condução de mudanças, os professores desempenham outro papel – central – sobre o qual sofrem diversas cobranças: “são responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema no contexto de reformas educacionais” (OLIVEIRA, 2008, pp. 29-30). Bлатыta (op.cit., p.89) postula que “grande parte do que determina a excelência de um centro de ensino reside no fazer do professor”.

Almeida Filho (1997, p.2) discorre acerca do papel do professor de línguas ao descrever algumas de suas atribuições: a) criar caminhos de aprender e de adquirir para os alunos; b) prever obstáculos (suavizando o encontro final com realidades linguístico-discursivas multissistêmicas) e; c) premeditar experiências, criando climas favoráveis, oferecendo segurança ou proteção, desafio justo, desequilíbrios necessários, informações auxiliares e possibilidades de tomada de consciência sobre o complexo processo em andamento.

Somando-se aos aspectos elencados acima, os professores de escolas públicas ainda precisam dar conta de novas exigências. Com a gestão democrática do ensino público, espera-se que o professor “participe da gestão, da escolha direta para diretores e coordenadores escolares, além de representação junto aos Conselhos Escolares, da relação

com a comunidade, trabalho coletivo de elaboração do planejamento escolar e dos programas e currículos” (OLIVEIRA, 2008, pp. 29-30), sem mencionar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, o planejamento pedagógico, a correção de tarefas, reuniões de pais e mestres, fora as atribuições que fogem da competência do professor:

Diante das variadas funções que a escola pública assume, o professor tem de responder a exigências que estão para além de sua formação. Muitas vezes, esse trabalhador é obrigado a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (NORONHA, 2001 apud OLIVEIRA, 2008, p.32).

O acúmulo de tarefas a serem exercidas pelos professores pode resultar em descontentamento com a carreira e intensificação do trabalho. Somam-se a isso “as inovações [que] se multiplicam de acordo com as mudanças, gerando uma sensação de sobrecarga entre os docentes” (LAMPERT, 2000, p.24). Alvarenga (1999, p. 73) de certa forma corrobora esta opinião: “o professor faz parte de um sistema macro não poucas vezes adverso que atua sobre ele de maneira a torná-lo desmotivado ou acomodado”. Podemos fazer um paralelo entre o sistema macro mencionado por Alvarenga (op.cit.) com a abordagem de ensinar, tratada por Almeida Filho (1997). Assim como no sistema macro há variáveis imprevisíveis e que fogem ao controle do professor e afetam-no diretamente, na sala de aula há a convergência de diversos fatores, desde aspectos físicos (condições da sala de aula), até emocionais, passando pela abordagem de aprender dos alunos, se somando à abordagem do autor do livro didático adotado, à da direção escolar, à dos colegas, à do professor junto com as auto-cobranças, que podem resultar em desmotivação do professor visto a quantidade de variáveis envolvidas no processo que são incontroláveis.

Assim, professores acabam recebendo mais trabalho (os quais são cada vez menos pedagógicos), ficando com tempo reduzido para o desempenho de atividades pedagógicas, o que também prejudica a continuidade de seus estudos. Scheibe (2008) argumenta que professores devam ter uma jornada de trabalho que permita seu desenvolvimento profissional, de forma tal que programas de formação em serviço não representem mais uma forma de pressão sobre o professor (ALVARENGA, Ibid., p. 85).

Ruiz (2008, p. 156) propõe que a escola torne-se um espaço para a educação continuada de seus professores a partir da elaboração de um plano de formação continuada. Contudo, o autor ressalva que o principal neste processo seja:

[...] conhecer os resultados das mudanças na sala de aula. É saber se houve alguma alteração na prática cotidiana do professor e se ela teve consequências no aprendizado dos alunos. Se a resposta for positiva, podemos dizer que a formação permanente teve sucesso.

A promoção de um projeto de educação permanente nas escolas é salutar e tem vantagens: 1) espaço físico disponível; 2) a não-necessidade de deslocamento externo dos professores para frequentar as aulas; 3) poder ocorrer no horário de trabalho a partir de uma cultura de incentivo à formação; 4) aproveitar os próprios recursos humanos da escola para atuarem como palestrantes, ministrantes, tutores.

Por outro lado, tal proposta demanda uma preparação interna na escola em várias frentes: convidar pessoas para ministrarem cursos, palestras, oficinas, entre outros; o assessoramento a essas pessoas; a organização da agenda de eventos; sem mencionar a necessidade de constante contato com os participantes dos cursos a fim de saber se o que está sendo oferecido é o desejado pelo corpo docente. Ruiz propõe que este processo terá validade caso venha a gerar mudanças na sala de aula. Para descobrirmos se essas mudanças ocorreram, ou não, é necessário investigar, pesquisar, acompanhar de perto o processo do professor em sala de aula, bem como a turma, o que demanda pesquisa. Outro fator sobre o qual refletir é em relação a quais aspectos busca-se encontrar mudanças na prática do professor: qualitativos, quantitativos? Tal proposta pode ser uma alternativa a ser implantada em escolas, o que levaria em conta suas reais necessidades e especificidades, no entanto requer recursos humanos competentes para o desenvolvimento do projeto. Ademais, como destacam Abrahão (1996), Alvarenga (1999) e Blatyta (1995) o processo de formação continuada tem-se mostrado “complexo e desafiador”, sendo “ingênuo imaginarmos [que seria] uma mudança rápida e radical” (ALVARENGA, op.cit., p.74). Tal complexidade integra o processo de reflexão, este cheio de idas e vindas como destaca Abrahão (1996 apud ALVARENGA, op. cit., p. 88):

O processo de reflexão do professor em serviço envolvido em projeto de formação continuada é carregado de dúvidas e de idas e voltas na prática e parece ser caracterizado por uma tensão constante entre o querer construir uma prática diferenciada e a força da abordagem que teria marcado sua formação e sua prática de sala de aula e por uma inter-relação de fatores contextuais [tais como as dificuldades materiais, expectativas interacionais do professor e alunos, cobranças referentes à aula de LE por parte dos alunos, colegas, diretores, família e sociedade] com sua abordagem de ensinar.

Almeida Filho (1993, 1999, 2007, p.13) caracteriza a abordagem de ensinar como:

Uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma outra língua.

Professores de línguas exercem sua profissão baseados em suas crenças, experiências de vida, formação cultural, social, ideológica e política. É necessário “que o professor conheça as bases teóricas (formais e informais) que regem sua prática para, ao compreendê-la, encaminhar novas formas de ação, se assim o desejar” (ALVARENGA, 1999, p.50), tendo em vista que a abordagem orienta as decisões e ações do professor na construção de seu ensino (ALVARENGA, op.cit.).

Assim como cada ser humano é único, as abordagens de ensinar também o são (ALMEIDA FILHO, 2005). Alvarenga (op.cit., p. 105) destaca que mesmo sofrendo alterações ao longo dos anos em função do “contexto social no qual interagimos”, sua configuração manter-se-á singular.

Almeida Filho (1998), Alvarenga (op.cit.), Blatyta (2008) defendem a necessidade de o professor se desenvolver a partir da reflexão acerca de sua atuação profissional. Segundo Almeida Filho (1999, 2009, p.14) isto é possível através da análise da abordagem que visa trazer à consciência do professor valores, crenças, costumes que cercam sua maneira de ensinar e configuram sua concepção de língua, linguagem, língua estrangeira, de ensinar e de aprender uma língua:

O confronto do professor com a sua imagem delineada pela análise de abordagem deve provocar um estranhamento capaz de tirar o professor do seu presente contínuo ou presente perfeito de ensinar e ensinar, da sua naturalizada acomodação ao fazer como sempre fez.

Blatyta (2008, p.89) cita Silva (2003, p. 182) sobre a importância de levar em consideração a abordagem de ensinar do professor, pois nela subjaz uma determinada “visão de mundo”. Tal posicionamento diante do mundo se reflete na “aprendizagem dos conteúdos, na forma como eles são ensinados, na dinâmica estabelecida em sala de aula e nas opções metodológicas [do professor]”. Assim, conforme Almeida Filho (1999, 2009) destaca, a abordagem de ensinar do professor permeia os objetivos, o material didático, os recursos usados em sala de aula, a aula em si, e a avaliação.

Através da conscientização da sua abordagem de ensinar, o professor conhece sua prática, podendo reduzir a “distância entre o que fazemos e o que dizemos” (FREIRE, 1995 apud ALVARENGA, op.cit., p.73), possibilitando mudanças reais na prática de ensino:

A partir do desenvolvimento da competência aplicada, da explicação sobre porque ensinamos como ensinamos com base teórica, o que antes era ensinado por imitação apenas, com aparente neutralidade, ou seja, sem consciência sobre o que se faz, passa a um nível de compreensão mais articulado, o que permite ao professor, na revisão de seus valores e conceitos pertencentes a sua prática de sala de aula um novo olhar, agora com maior compromisso com ele mesmo e com os alunos (ALVARENGA, 1999, p.110).

Almeida Filho sugere a análise de abordagem a partir da gravação de aulas típicas do professor, que devem ser transcritas e analisadas de forma a buscar as evidências e regularidades que marcam sua prática. Contemporaneamente há dois “alinhamentos de abordagem no ensino de línguas [...] cujos pressupostos teóricos estão explícita ou implicitamente marcados nos conceitos de língua/linguagem, ensinar e aprender LE do professor” (ALMEIDA FILHO, 1997, p.111, 1999, 2009). As duas abordagens preponderantes são a abordagem comunicativa e a abordagem gramatical que estão descritas abaixo:

A **abordagem comunicativa** propõe que a experiência de aprender não seja marcada pelos critérios sistêmicos da língua e, sim, por comunicação compreensível organizada em torno de temas e tópicos, conteúdos de outras disciplinas, projetos e tarefas que valorizam continuamente a produção de sentido entre os participantes da pequena comunidade de uma sala de aula como aspirantes ao uso situado da nova língua. A unidade básica do idioma que requer atenção é o ato comunicativo. A função se sobrepõe à forma, e o significado e as situações de uso é que inspiram o planejamento didático, a confecção ou escolha de materiais, a construção de experiências comunicacionais de aprender e modos interativos de avaliação da competência comunicativa na nova língua (GLOSSÁRIO DE LINGUÍSTICA APLICADA³⁰).

A **abordagem gramatical** constituiu-se na percepção de língua como sistema de regras. Esta filosofia de longa tradição na história do ensino de línguas promove a organização do ensino a partir de uma sequência de pontos que supostamente avança do mais simples para o mais complexo, contextualizados em textos e diálogos que ilustram os padrões linguísticos e dão base para exercícios de consolidação das estruturas da língua e do vocabulário. Em algumas das fases por que passou, propunha a tradução e a versão como prática útil da nova língua em estudo. Em outros momentos, essa abordagem propôs o ensino da nova língua mediado pela língua estrangeira, usando a prática automatizante de padrões selecionados e a explicitação de regras para serem memorizadas e aplicadas em exercícios rotinizantes. O dicionário e o livro de gramática são, portanto, instrumentos únicos e valorizados de trabalho. Os aspectos de pronúncia e os de entonação, este último em menor grau, são previstos em alguns dos métodos dessa abordagem. A relação professor/aluno tende a ser mais vertical, ou seja, o mestre representa a autoridade

³⁰ Acessado no Glossário Eletrônico de Linguística Aplicada, disponível em: <<http://glossario.sala.org.br/>>

no grupo/classe que controla largamente o processo, iniciando turnos, solicitando produção e corrigindo erros (GLOSSÁRIO DE LINGUÍSTICA APLICADA³¹).

Apesar de não estarmos trabalhando diretamente com análise de abordagem neste estudo, percebemos que nas falas dos professores e nos materiais produzidos por eles há indícios das suas abordagens de ensinar. Assim, esses dois conceitos serão retomados na nossa análise.

Abordaremos outro conceito bastante relevante para a formação de professores que é o da reflexão do professor acerca de sua própria prática (ALMEIDA FILHO, 1993, 1998, 1999; ALVARENGA, 1999; BLATYTA, 2008). A necessidade de o professor analisar seu processo de ensinar pode “ser um procedimento potencial para o crescimento profissional do professor” ao orientá-lo para a investigação “de pressupostos teóricos subjacentes à prática de ensinar, passível de ser discutida e eventualmente redimensionada” (ALVARENGA, op.cit., pp.102-103), sendo fundamental para que mudanças no seu modo de ensinar possam ocorrer.

Alvarenga (op.cit., p.56, grifo da autora) considera como ideal o processo de reflexão do professor de sua prática pedagógica que se configure num “processo de *ir e vir de dúvidas e certezas alternantes*, que possibilitem ao professor dialogar com a sua prática e com teorias outras”. Todavia, a própria pesquisadora salienta que mudanças significativas na prática exigem “tempo, disponibilidade para estudo, envolve idas e vindas à prática e teorias formais”, sendo um processo que revisa a competência implícita³².

Muitos professores refutam o contato com os estudos teóricos, e devido à urgência da sala de aula buscam algo com maior finalidade prática. “As teorias não parecem dar conta do que [o professor] precisa em sala de aula” (Alvarenga, op.cit., p.85). Contudo, Alvarenga (op.cit.) defende que a formação continuada de professores não deve ser voltada a treinamentos que enfocam a prática e desconsidera a teoria, o não-contato com a teoria poda a criatividade do professor e sua capacidade de reflexão e de criar novos sentidos.

O processo de reflexão pode ocorrer individualmente, entre pares, em grupos, ou individualmente e em grupo. Ao sair da reflexão, processo individual, para a discussão com pares, “parece, de um lado, configurar-se numa força desestabilizadora da prática, e do outro, potencializadora do redirecionamento da prática para um novo entendimento”

³¹ Acessado no Glossário Eletrônico de Linguística Aplicada, disponível em: <<http://glossario.sala.org.br/>>

³² Segundo Tardin Cardoso (2002, p.59) a competência implícita é formada pelas nossas experiências enquanto alunos e enquanto professores.

(ALVARENGA, op. cit., p.88). Com a formação continuada guiada pelo processo de reflexão busca-se o professor “des-envolvido”, que nas palavras de Almeida Filho seria:

Um professor em libertação do presente sem fim, do ensinar sem consciência do que pode significar ensinar uma língua estrangeira (em desestrangeirização), do que é linguagem e língua estrangeira, e do que se representa como aprender uma nova língua (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 34).

Tratamos nesta subseção da abordagem de ensinar de professores e da necessidade de projetos de formação continuada incentivar a reflexão com apoio de pressupostos teóricos, no intuito de que o professor conheça sua prática pedagógica, para além do dizer fazer e concentrar-se no que realmente faz. Ligado à abordagem estão as competências. A abordagem é a “base de conhecimentos (crenças, pressupostos, conjecturas, convicções, etc.) sobre a qual as competências se exercitam na condução das atividades profissionais” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 11). É sobre este exercício que lançaremos nosso olhar a seguir.

Almeida Filho (op.cit., p. 11) define competência como um construto teórico composto de bases de conhecimentos informais “de capacidade de ação e deliberação sobre como agir a cada momento, ambas marcadas sempre por atitudes mantidas pelo professor”. Enquanto a abordagem é a filosofia de ensino que orienta a ação dos professores, e está enraizada em crenças, experiências de vida, na forma como se foi ensinado, as competências “são capacidades reconhecíveis de ação fundamentadas em bases de conhecimento e capacidade de tomada de decisões geralmente espontâneas e instantâneas num quadro de posições ou atitudes do professor” (ALMEIDA FILHO, op. cit., p.11). Da mesma forma que cada professor tem sua própria abordagem a qual se constitui ao longo da vida, o mesmo ocorre em relação às competências: “cada professor tem um nível ou estágio de desenvolvimento de competências” (ALMEIDA FILHO, 1999; ALVARENGA, op.cit., p.58; TARDIN CARDOSO, 2002).

Para o exercício da função de professor de línguas espera-se um profissional competente. Paiva (1997 apud ALVARENGA, Ibid.) cita algumas qualidades que este profissional idealmente deva ter: bom domínio do idioma – a nível oral e escrito – sólida formação pedagógica com aprofundamento em Linguística Aplicada, consciência política. Abrahão (1992 apud ALVARENGA, op.cit., pp. 56-57) concorda com a necessidade deste profissional ter boa competência comunicativa, conhecimento teórico em LA e áreas afins, e

acrescenta, que o professor competente de LE “deve enxergar a sala de aula como um local para construção de teorias, manter-se atualizado e ter consciência de seu papel de educador”.

Concordamos com Alvarenga (op.cit.) e Almeida Filho (1997) que as competências são interdependentes, e se sobrepõem e se influenciam mutuamente, todavia, para efeitos de análise listaremos abaixo cada competência seguida de uma breve definição:

Quadro 1 : Competências

➤ Competência Implícita – competência natural e espontânea, está intimamente ligada às crenças, lembranças e sensações do professor; a competência implícita parece permear o cenário da escola brasileira, deve ceder gradual e parcialmente à competência aplicada, explicitada.
➤ Competência Teórica – não está relacionada ao saber fazer, mas ao saber explicar, pois está intimamente relacionada com o conhecimento de que o professor é detentor e que é relevante ao processo de ensino/aprendizagem.
➤ Competência Aplicada – capacidade de sintetizar o que está ensinando, para isso utiliza-se de conhecimentos publicados por demais autores e o associa à sua competência implícita; é a competência teórica vivenciada.
➤ Competência Profissional – permeia todas as outras competências e se caracteriza pela consciência do professor sobre os seus papéis de educador, facilitador, criador de oportunidades e climas, passíveis de aperfeiçoamento ao longo de uma vida profissional.
➤ Competência Linguístico-Comunicativa – permite ao professor produzir sentidos na língua-alvo via experiências válidas de comunicação.

Ao analisar as relações de dependência entre as competências, Alvarenga (1999, p.54) concordando com Almeida Filho, destaca o papel basilar da competência implícita, que “assume o lugar de ‘comando’ na ausência de outras competências”. As competências linguístico-comunicativa e a aplicada se encontram a partir da competência profissional que é a responsável pela dinamização “das relações entre as competências”. Almeida Filho (2006, p. 12) ressalta o papel de destaque da competência profissional:

[...] por sua capacidade maior de mobilização, avaliação dos recursos e intervenção nas outras competências a partir de um conjunto de conhecimentos/concepções, capacidade de ação e atitudes que têm a ver com o ser professor de língua(s) reflexivo. A competência profissional se consolida na percepção do valor de ser professor, de ser professor de língua e de ser professor de língua profissional. Advêm direitos e deveres dessa tomada de consciência. O direito de atuar com dignidade e o dever de prestar conta do que se fez são exemplos desses valores morais e éticos que o profissionalismo vai despertar nos professores.

A educação continuada é uma forma de se alcançar o aperfeiçoamento profissional e adquirir a competência profissional. Assim, para que professores possam ter

clareza da sua percepção de língua, linguagem, língua estrangeira e possam olhar a sua prática com um distanciamento crítico, faz-se necessário dar continuidade à essa educação.

A informação tem afetado vários segmentos sociais e a educação vem se estabelecendo como elemento chave numa sociedade que vive cercada de notícias de toda ordem a um clique. Para Bulcão (2009, p. 81), a aprendizagem ao longo da vida (*lifelong learning*) torna-se uma necessidade em tempos que o “conhecimento decorrente de informação e comunicação, quando utilizado produtivamente pelo indivíduo, soma-se ao capital social de uma comunidade”. Como ressaltam Almeida (2009) e Bulcão (2009) a demanda de formação inicial e continuada ao longo da vida é cada vez mais crescente. Daí, o investimento de instituições públicas e privadas na andragogia e na educação continuada.

Almeida (2009, p. 106) define andragogia como um conceito educacional “voltado à educação de adultos que decidem aprender algo que seja importante para sua vida e trabalho, passando a ter um papel ativo em seu processo de aprendizagem e na realização de atividades nas condições de professor e aluno”. Voltada para a educação de adultos, a andragogia leva em consideração: “a motivação intrínseca, a experiência como fonte de aprendizagem, a autodireção e o engajamento em processos de investigação, que levam em conta as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem”, com o currículo sendo construído “em função do estudante”.

Pierre Furter (1974, apud ALMEIDA, 2009, p. 106) conceituou andragogia como:

[...] filosofia, ciência e técnica da educação de adultos e propôs a criação de uma ciência da educação voltada ao estudo da formação do homem ao longo da vida, integrando à aprendizagem as possibilidades de autodidatismo ao considerar que as pessoas têm potencial de aprender continuamente, o tempo todo e em qualquer lugar, sem que existam intervenções explícitas com intenção de ensinar.

Outro importante conceito associado à andragogia refere-se ao conceito de heutagogia. A heutagogia é “o estudo da auto-aprendizagem na perspectiva do conhecimento compartilhado”, ou seja, ela “reconhece as experiências cotidianas como fonte de saber e incorpora a autodireção da aprendizagem com foco nas experiências” (ALMEIDA, op. cit., p. 107).

As TICs através de programas de formação continuada a distância ou de formação inicial podem colaborar no desenvolvimento de profissionais ou de futuros professores ao incentivar sua autonomia através de programas na modalidade a distância ou semipresencial. Pino (2008, p. 114) considera a alternativa de investimento na formação de

profissionais via educação a distância como uma “estratégia barata” para “resolver os problemas de falta de professores na formação inicial” considerando-se as dimensões continentais do nosso país (PINO, 2008; AGUIAR, 2008). Márcia Aguiar (op.cit., p.24) defende que “uma política de universalização de acesso à formação graduada dos professores requer a utilização plena dos recursos tecnológicos e midiáticos contemporâneos”.

Entretanto, a literatura sobre a educação a distância (EAD) aponta que programas de formação continuada ou inicial devam levar em conta o contexto e as necessidades dos participantes (LITTO e FORMIGA et. al., 2009), o que representa ajustes e adaptações nos programas dependendo das realidades locais. Por um lado a EAD traz em si a capacidade de atingir um público que esteja impossibilitado de ter acesso a formas de ensino presencial, porém, tem de se levar em conta o risco de se reproduzir um modelo educacional baseado em aulas expositivas e sem interação, o que Mattar (2009, p.118) denomina “educação bancária a distância, ou EBAD”. Márcia Aguiar (2008, p. 24) questiona o “uso indiscriminado, sem acompanhamento e avaliação adequados, dos cursos à distância” que podem servir para a divulgação de uma “pseudo-universalização da formação de professores, em curto espaço de tempo, em detrimento da sua qualidade” (AGUIAR, 2008, p.24).

Deste modo, para o desenvolvimento profissional de alunos e professores, torna-se imperativo “a adoção de princípios coerentes com a aprendizagem em contexto, a partir da experiência de vida, da interação social e da educação transformadora e reflexiva” (ALMEIDA, 2009, p.107), a fim de promover a autonomia e o pensamento crítico dos participantes e não simplesmente a reprodução de conteúdos numa nova modalidade de ensino.

Aguiar (2008, p. 24) defende a posição de que é preciso ampliar a oferta de cursos de Pedagogia e de Licenciaturas presenciais “para uma sólida formação teórico-prática de professores para a educação básica” e superarmos o modelo de educação bancária (FREIRE, 2005). Para a autora, a EAD é um elemento importante para a formação continuada que “deve suprir as necessidades, identificadas em diagnósticos precisos e como uma das estratégias para garantir o direito dos professores a uma formação pós-graduada de qualidade e, preferencialmente, nas universidades públicas” (AGUIAR, op.cit., p.24).

A formação de professores deve ser incentivada e mantida a partir de diversas políticas públicas que abarquem a formação inicial de professores e deem sustentação a esta através de programas de formação continuada, os quais podem ocorrer em diversas modalidades: presencial, a distância ou hibridamente. Ademais, faz-se necessário o investimento em projetos de formação continuada a nível local. Escolas são espaços

privilegiados para a troca de conhecimento e de saberes, todavia, este espaço é subutilizado no que concerne à formação permanente de seu quadro de professores. Quando uma escola cria seu próprio programa de formação ela leva em consideração seu contexto, a realidade de seu corpo docente, os principais aspectos que precisam ser considerados na elaboração do programa, bem como a possibilidade de pensar em ações a fim de solucionar problemas locais. Outro aspecto de considerável importância são os alunos, a razão de ser de uma escola. Através de programas locais de educação continuada fica possibilitado o trabalho a partir das necessidades do alunado. Tais necessidades podem ser conhecidas de diversas maneiras, desde indicadores referentes a taxas de permanência, de evasão, aprovação e reprovação até em pesquisas de natureza qualitativa onde as necessidades de aprendizagem dos alunos são levantadas com o intuito de melhorar a qualidade do ensino:

A formação permanente, entendida como direito e dever dos professores, tem de ser necessariamente um meio para a melhoria do trabalho docente e, portanto da qualidade da educação. As necessidades educacionais dos alunos devem determinar quais conhecimentos e quais habilidades são requeridas dos docentes para responder a elas. São essas as necessidades que têm de condicionar e dar sentido à sua formação permanente. O modelo formativo baseado em atividades, geralmente cursos, em que o professor recebe uma série de conhecimentos mais ou menos próximos à sua realidade como docente, tem demonstrado absoluta falta de eficácia. É preciso defender a ideia de que a unidade de formação deve ser a escola. Não se trata de uma mudança na situação física da formação, mas uma mudança em sua metodologia, em seus objetivos e em seus protagonistas. A escola não é só um lugar onde os professores ensinam, mas também um lugar onde eles aprendem, já que o processo de ensino deve ser entendido como um processo de investigação dos professores, que é em si mesmo formativo e que os agentes externos devem favorecer. A formação centrada na escola, como aconteceu em outros países onde foi aplicada anteriormente, demonstrou sua eficácia e seu enorme potencial para gerar mudanças dirigidas a uma melhoria da qualidade do ensino, mas sua generalização exige recursos materiais e humanos (RODRÍGUEZ, 2005 apud RUIZ, 2008, p. 156).

Concluimos esta seção com o trabalho elaborado por Almeida (2009, p.109) que ao realizar o projeto Gestão Escolar e Tecnologias³³ listou características da andragogia e da heutagogia que guiaram o seu estudo e que usaremos nesta pesquisa a fim de análise (com adaptações):

³³ Projeto desenvolvido em 2004 em parceria entre a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Microsoft Brasil, Secretarias de Estado da Educação de São Paulo, Goiás e outros nove estados, o projeto consistiu num curso com carga horária de 80 horas divididas em quatro módulos. O curso foi presencial e a distância e teve como objetivo 1. A parceria entre universidade, sistema público de ensino e empresa; 2. A busca conjunta de soluções para os problemas da escola, fazendo com que fosse atribuído sentido às tecnologias nos diferentes contextos de trabalho (ALMEIDA, 2009, pp.108-109).

1. Compartilhamento de experiências com o uso de tecnologias e aceitação do desafio de inserir-se na sociedade tecnológica;
2. Identificação das potencialidades e dificuldades da escola e possíveis contribuições das tecnologias para seu desenvolvimento.
3. Articulação entre os contextos virtuais, da prática e da teoria por meio da reflexão sobre as experiências de uso das tecnologias no ensino de línguas.
4. Liderança no processo de incorporação das tecnologias da escola exercida em colaboração com os membros da equipe gestora e com a escola, coletivamente.
5. Compromisso de criar um espaço relacional de aceitação e convite à participação, usando as tecnologias para socializar informações e dialogar com a comunidade em busca de soluções para os problemas da escola e da comunidade.
6. Criação de uma cultura colaborativa de construção de novos conhecimentos, valores e sentidos sobre a própria prática e sobre a incorporação de diferentes tecnologias na formação continuada de educadores.

Tais características conversam diretamente com a próxima seção deste capítulo que trata da aprendizagem – que assim como uma aquarela – traça seus caminhos de forma imprevisível, caótica e que se ramifica em inúmeros afluentes, restando ao pintor apenas preservar o máximo de espaços em branco para ainda ter a possibilidade de “sob seu controle” fazer sua pintura.

2.2 A Plasticidade da Aquarela: O Aprender

“O educador autêntico é humilde e confiante. Mostra o que sabe e, ao mesmo tempo está atento ao que não sabe, ao novo. Mostra para o aluno a complexidade do aprender, a sua ignorância, suas dificuldades. Ensina, aprendendo a relativizar, a valorizar a diferença, a aceitar o provisório. Aprender é passar da incerteza a uma certeza provisória que dá lugar a novas descobertas e a novas sínteses”.

José Manuel Moran

Desenvolvemos esta seção sobre aprendizagem considerando indivíduos como seres históricos que se formam dentro de uma realidade específica que é moldada por questões sociais, políticas, geográficas, culturais e históricas e pelas negociações entre os indivíduos nela inseridos. Assim, temos como pano de fundo desta seção o trabalho de Paulo Freire (2005) sobre a educação bancária e o papel de educadores e educandos neste paradigma que tentamos superar. No percurso por um novo paradigma de ensino, basear-nos-emos nos trabalhos sobre Vygotsky de Almeida (2009), Filatro (2009), Formiga (2009), Freitas (2002) Kohl (2000), Mattar (2009), Paiva (2001) e Valente (2009) que tratam dos principais pontos de sua teoria e que utilizaremos neste estudo na busca de um ensino centrado no aluno e nas suas necessidades. Conforme previamente mencionado, sabemos que no processo de ensino/aprendizagem, o ensinar e o aprender são indissociáveis, contudo, à medida que a pesquisa foi se desenvolvendo, percebemos que ela também abrangia questões do aprender, não apenas pelo uso da tecnologia em sala pelo professor, mas porque durante o tutorial o professor reviveu o processo de aprender.

A interação será o principal elemento na busca da superação do enfoque centrado no professor. Trataremos do papel da interação no ensino de línguas tendo como alicerce o estudo de Barbirato (2005), Moura (2005), Paiva (2001) e Tardin Cardoso (2002). Na última parte desta seção trataremos da aprendizagem de línguas sob o ponto de vista da teoria da complexidade e da teoria do caos a partir dos estudos de diversos autores da LA sobre esta ciência.

O ser humano se insere num contexto histórico, a partir do qual se desenvolve (ALMEIDA, 2009; KOHL, 2000). Não só o momento histórico influencia este desenvolvimento, mas sim um conjunto de elementos que envolvem a cultura, o contexto sócio-histórico no qual se insere, “as relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior” (KOHL, op. cit., p.23), “as relações com o mundo natural e social” (KOHL, op. cit., p.28).

Kohl (op.cit.) ressalta que a cultura é pensada por Vygotsky como “um palco de negociações” onde os envolvidos estão constantemente negociando, recriando reinterpretando conceitos, significados, informações. Segundo a autora: “o funcionamento psicológico, particularmente no que se refere às funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, está baseado fortemente nos modos culturalmente construídos de ordenar o real”. Assim, o desenvolvimento do homem acontece tendo como pano de fundo um momento histórico – este homem cresce como parte de uma cultura que traz consigo valores, costumes, hábitos, crenças, visões de mundo, classes sociais, etc., que vão moldar sua forma de ver o mundo, influenciando seu desenvolvimento. Marta Kohl (op. cit., p.24) assevera que “o

processo pelo qual o indivíduo internaliza a matéria-prima fornecida pela cultura não é, pois, um processo de absorção passiva, mas de transformação, de síntese”.

Assim, através do contato com o outro, o indivíduo vai construindo seus conceitos e significados, de modo a conhecer as “formas culturalmente determinadas de ordenação e designação das categorias da experiência” (KOHL, op.cit., p.48).

Souza (2001, p.45) ao fazer uma releitura de trabalhos de Paulo Freire postula que é “por meio da relação orgânica e contraditória dos homens entre si e com seu meio, que o homem faz história e cria o mundo da cultura”. Freire (1959 apud SOUZA, op.cit., p.45) trabalhou na busca da conscientização de seus educandos quanto ao papel que representam enquanto sujeitos históricos. Para tanto, faz-se necessário compreender que vivemos numa realidade muito específica do atual momento histórico em que vivemos, “com problemas nem sempre iguais aos de outros espaços e de outros tempos, ao contrário, quase sempre diferentes”. A fim de que possamos nos tornar criticamente conscientes, é preciso que mergulhemos na nossa realidade, para que conheçamos nossos problemas e possamos “apresentar soluções para eles” (FREIRE, 1959, apud SOUZA, op.cit.).

Em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2005), Freire descreve a educação bancária, a qual servirá como ponto inicial de nossa crítica no desenvolvimento desta seção. A educação bancária representa um modelo de ensino/aprendizagem centrado mais no ensinar do que no aprender, na figura do professor e que desconsidera o aluno como protagonista deste processo, sendo limitado ao papel de coadjuvante.

Neste modelo educacional, a relação entre educadores e educandos é marcada pelo caráter narrativo e dissertativo, com “um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos” (FREIRE, op.cit., p. 65). A partir da narração professores apresentam a ‘realidade “como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado” quando não falam sobre “algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos” (FREIRE, op.cit.). Tal modelo desconsidera as necessidades dos alunos de agirem como sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, ficando a estes relegados o papel de “recipientes vazios” prontos para serem “enchidos pelo educador” com “os conteúdos de sua narração” (FREIRE, op.cit., pp. 65-66), conteúdos escolhidos pelos professores, muitas vezes desconectados da realidade dos alunos, e que são memorizados mecanicamente pelos educandos (FREIRE).

Nesta relação de caráter transmissivista (LACERDA SANTOS, 2003), o professor figura como o dono do conhecimento e o “deposita” nos alunos, como se estes fossem “depositários” e o educador, “o depositante” (FREIRE, op.cit., p. 66), configurando-se

a concepção bancária de educação (FREIRE, op.cit.). Neste modelo, quanto mais conteúdos, valores e conhecimentos passar, transmitir, transferir, doar a seus alunos, melhor professor será e quanto mais os alunos se deixarem preencher com esses conteúdos de forma dócil, melhores alunos serão.

A educação bancária tem como objetivo a “manutenção da consciência ingênua do povo”, pautando-se na “domesticação e na ação antidialógica” (SCHNORR, 2001, p. 91). Esse modelo de ensino encontra-se ultrapassado e em discordância com as demandas de uma sociedade cada vez mais voltada para a produção e reconstrução do conhecimento. Concordamos com Ribeiro (2009, p.28) que não há mais espaço para a educação bancária na educação contemporânea. A autora critica as instituições de ensino que não têm sido espaço para um ensino significativo, mas sim, de preparação para provas diversas:

[...] tem-se hoje uma distorção de valores dentro da instituição educacional, em função da qual ela deixou de ser um espaço de aprendizado significativo para a vida e passou para o espaço preparatório para provas [...]. Deixa-se de educar para capacitar alunos somente para a realização de provas, sendo que a aprovação em avaliações acadêmicas ou profissionais deveria ser apenas um bom reflexo do aprendizado significativo desenvolvido em sala de aula.

O acesso à informação facilitado pelas TICs imprime uma nova tônica ao processo de ensino/aprendizagem. O educador, que até pouco tempo, era a principal fonte de informações, perde esta exclusividade com a disponibilização cada vez maior de livros, aulas, artigos, palestras, entre outros, na *web*. Alunos já não se satisfazem com o modelo de educação bancária e como apontado previamente neste estudo, isso se confirma nos dados da pesquisa sobre a educação brasileira da Fundação Getúlio Vargas (FGV) de 2008³⁴ que apontam que a maioria dos estudantes entre 15 e 17 anos que abandonam os bancos da escola o fazem por desinteresse. Desta forma, torna-se cada vez mais imprescindível que educadores e educandos criem uma nova relação baseada na troca, onde “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, op.cit., p.79). Assim, alunos deixam de ser meros “recipientes” vazios e tornam-se sujeitos no processo de ensino/aprendizagem ao lado dos educadores. Neste paradigma, ensino/aprendizagem é visto como um processo que envolve a participação ativa tanto do educador quanto do educando, Kohl (2000, p.57) defende que o processo de ensino/aprendizagem deva incluir “aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas”.

³⁴ Estudo disponível em <<http://www.fgv.br/cps/tpemotivos>>.

2.2.1 Contribuições da Teoria Sociointeracionista

Concordamos com a concepção de aprendizagem definida por Kohl (2000, p.57) com base em seus estudos sobre Vygotsky. Segundo a autora, “a aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire informações, habilidades, atitudes, valores, etc., a partir de seu contato com a realidade, o meio ambiente, as outras pessoas” (KOHL, op.cit., p.57). Em Vygotsky, a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo. Nas palavras de Freire (2005, p.68): “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Outro aspecto relevante na concepção de Kohl de aprendizagem com o qual fazemos coro, e que se alinha com as tendências de práticas educacionais na contemporaneidade é a “aprendizagem vista como um processo permanente de construção de estruturas conceituais e que envolve os mecanismos de funcionamento intelectual, o contexto sócio-cultural em que o indivíduo vive, a história pessoal de cada um”. Assim, o indivíduo está constantemente aprendendo, seja com seus pares, na forma de educação formal ou mesmo na informalidade do cotidiano.

Filatro (2009 p. 97) ao citar Ausubel (1980) assevera que para haver uma “aprendizagem significativa em uma situação social determinada, como a sala de aula, é necessário que novos conhecimentos se relacionem significativamente com as ideias e informações já existentes na estrutura cognitiva dos alunos”. Do ponto de vista de Vygotsky (1984) citado por Almeida (2009, p.107), a aprendizagem significativa além de ser experiência claramente relevante que emerge no contexto, também orienta o desenvolvimento, podendo “trazer efetivas contribuições se utilizada como instrumento de reconhecimento do desenvolvimento do aprendiz e daquilo que é significativo para ele” (VYGOTSKY, 1984 apud ALMEIDA, op.cit, p.107). Para Formiga (2009, p.44), a aprendizagem por meio de conteúdos significativos é determinante para o processo cognitivo, ao “exercitar a imaginação, a memória, a criatividade e a capacidade de transferência para aplicar os conhecimentos na vida profissional e no mundo real”.

Além da necessidade de se construir com os educandos uma aprendizagem significativa, que leve em consideração seus conhecimentos prévios assim como o contexto no qual estão inseridos, outro relevante conceito da teoria vygostkiana é o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), o qual será contraposto ao conceito de nível de desenvolvimento real.

Kohl (2000 p. 59) assevera que Vygotsky denomina o nível de desenvolvimento real como sendo “a capacidade de realizar tarefas de forma independente”. O nível de desenvolvimento representa no desenvolvimento de crianças o que ela consegue realizar de forma independente, isto é, as etapas já conquistadas pela criança no seu desenvolvimento. “São resultados de processos de desenvolvimento já completados, já consolidados”.

Já o conceito de zona de desenvolvimento proximal refere-se àquilo que a criança ainda não consegue realizar sozinha, precisando da ajuda de um par mais capaz, que pode ser um adulto ou uma criança que já tenha aprendido aquilo (FILATRO, 2009; KOHL, 2000; MATTAR, 2009; PAIVA, 2001). Assim, a ZDP refere-se ao que crianças ainda não dão conta de fazer sozinhas, mas em breve conseguirão. Kohl (op.cit., p. 59) conceitua a zona de desenvolvimento proximal como “um domínio psicológico em constante transformação”. Para a autora, é neste espaço onde a interferência de outros é mais transformadora (KOHL, op.cit.). Para Vygotsky (1984 apud MATTAR, 2009, p.113) o papel da interação entre adultos e crianças é determinante para que a criança deixe a ZDP e atinja o nível de desenvolvimento real. Vygotsky define zona de desenvolvimento proximal como:

[...] a distância entre o nível do desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1984 apud PAIVA, 2001, p. 100).

É com interferências na zona de desenvolvimento proximal que os aprendizes se desenvolvem. Assim, Kohl (Ibid, p.62) defende o papel decisivo de professores no desenvolvimento de alunos ao “provocar avanços que não ocorreriam espontaneamente”. Como afirma Vygotsky, “o único bom ensino, é aquele que se adianta ao desenvolvimento” (1984 apud KOHL, Ibid).

Valente (2009, p. 67) faz uma leitura interessante a respeito do conceito de ZDP. Para este teórico, tal conceito pode ajudar em dois sentidos: a. para entender a efetividade educacional entre pessoas e b. na distinção entre um dado e uma informação:

Se algo é fornecido no nível do desenvolvimento efetivo ou real de um indivíduo, isso pode ser visto como uma informação, porém redundante – ele já sabe o que está sendo proposto. Se algo é fornecido além do nível de desenvolvimento potencial, esse indivíduo não será capaz de entender o que está sendo fornecido e, portanto, será um dado. A informação relevante e útil ao processo de construção de conhecimento é justamente a que está entre o que o indivíduo já sabe e o que ele não consegue entender, ou seja, na ZDP.

Outra releitura para o conceito de ZDP é a proposta por Paiva (2001 p.101) que considera o conceito extremamente útil para explicar a aquisição de uma LE tanto por crianças quanto por adultos. Paiva sugere que os aprendizes de línguas por não serem ainda capazes de produzir “funções da língua mais complexas por lhes faltar estruturas linguísticas ou mesmo vocabulário” ao recorrer à ajuda de terceiros, testam “hipóteses e negociam sentidos”, podendo conseguir vir a se comunicar efetivamente.

Paiva (2001, p. 102) relaciona o conceito de ZDP ao conceito de *input+1* da teoria de aquisição de LE proposta por Krashen (1982). Segundo Paiva, enquanto o desenvolvimento para Vygotsky é alcançado através do apoio de um par mais competente, o que ela denomina “uma construção colaborativa de oportunidades”, na teoria de Krashen seria o *input+1*, isto é, a exposição à “linguagem que contém alguns itens linguísticos levemente acima do nível do aprendiz” (PAIVA, op.cit.) que garantiria a aquisição. Considerando-se a inter-relação entre essas ideias, nota-se que assim como a resolução de uma tarefa ou a apresentação de um conteúdo estiver muito acima da capacidade do aluno, ele terá dificuldade em resolvê-la ou em compreendê-la, se estiver muito abaixo da sua capacidade, o desenvolvimento não ocorrerá (OHTA, 2000 apud PAIVA, Ibid.).

Na teoria de Vygotsky o “outro” desempenha importante papel no processo de aprendizagem (ALMEIDA, 2009; KOHL, 2000; VALENTE, 2009), pois é na interação com terceiros que, “a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo” é gerada (KOHL, op.cit., p.38). O indivíduo se constrói num “ambiente social específico, nas diferentes esferas e níveis da atividade humana” e através de suas relações com o outro, que é fundamental para a “construção do ser psicológico individual” (KOHL, op.cit. p. 60).

Valente (2009, p. 67) destaca que o conhecimento não é criado a partir de qualquer tipo de interação, sendo a interação entre sujeito e objeto sem a mediação de outra pessoa, limitadora como meio para a construção de conhecimento. Desta forma, é na “interação com pessoas ou com objetos mediados por pessoas”, que “a assimilação gradativa e crescente do mundo que nos rodeia” pode vir a ocorrer.

No processo de ensino/aprendizagem a interação é central, pois é por meio dela que os indivíduos aprendem e se desenvolvem (MATTAR, 2009). A interação entre professores e alunos, entre alunos e alunos, entre alunos e professores são de extrema importância para o desenvolvimento individual de seres humanos, bem como para o processo de construção do conhecimento (VALENTE, op.cit.).

A interação tem papel de destaque na teoria de aquisição de LE. Paiva (2001, p.101) assevera que pela língua ser de natureza social, é “através da linguagem e da interação com os outros que as crianças vão ampliando seus conhecimentos, aprende-se uma língua para se comunicar com os outros, seja por meio escrito ou por meio oral”.

Encerramos esta subseção acerca das principais contribuições da teoria sociointeracionista de Vygotsky para a aprendizagem. A seguir concentrar-nos-e-mos na interação, importante aspecto do trabalho de Vygotsky e que dialogaremos com estudos da Linguística Aplicada. Encerramos esta subseção com informações adaptadas da obra de Beetham (2005) por Filatro (2009, p.98). Lançaremos mão deste estudo para sintetizarmos os principais aspectos da teoria de Vygotsky e suas implicações para a aprendizagem:

Quadro 2: Principais Contribuições da Teoria Sociointeracionista para a Aprendizagem

<ul style="list-style-type: none"> • A descoberta individual de princípios é intensamente suportada pelo ambiente social;
<ul style="list-style-type: none"> • Os colegas de estudo e os professores desempenham papel fundamental no desenvolvimento. Há preocupação em como conceitos e habilidades emergentes são suportadas por outros, possibilitando que os alunos cheguem além do que seriam capazes individualmente (aprendizagem na zona de desenvolvimento proximal).
<ul style="list-style-type: none"> • A atenção está voltada aos papéis dos alunos em atividades colaborativas, assim como à natureza das tarefas que eles desempenham.

Quadro 3: Implicações para a Aprendizagem

<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento conceitual por meio de atividades colaborativas.
<ul style="list-style-type: none"> • Problemas pouco estruturados.
<ul style="list-style-type: none"> • Oportunidades para discussão e reflexão.
<ul style="list-style-type: none"> • Domínio compartilhado da tarefa.

2.2.1.1 A Pintura a Várias Mãos: A Interação

Discutiremos o papel corolário da interação no ensino de línguas tendo como base trabalhos de Barbirato (2005), Moura (2005), Paiva (2001), Tardin Cardoso (2002) e nos estudos de Vygotsky realizados por Freitas (2002) e Kohl (2000).

Vygotsky tem uma compreensão de linguagem concebida na comunicação (VYGOTSKY, 1984 apud TARDIN CARDOSO, 2002). Freitas, baseada nos textos de Vygotsky assevera que a linguagem é tão importante para a criança para seu desenvolvimento mental, na função de “organizadora e planejadora de seu pensamento” quanto na “função social e comunicativa” (FREITAS, 2002, p. 98). A mesma autora discorre acerca do papel central que a linguagem exerce, pois é através dela que “a criança entra em contato com o conhecimento humano e adquire conceitos sobre o mundo que a rodeia, apropriando-se da experiência acumulada pelo gênero humano no decurso da história social” (FREITAS, op. cit, p.98). Nesse sentido a interação social é outro elemento constituinte do desenvolvimento de indivíduos, pois é na interação que as pessoas constroem sua “própria individualidade” (FREITAS, op.cit.; BASSI e DUTRA, 2004).

A aprendizagem sob a ótica vygotskiana é um processo social, mediado pela linguagem, e é na interação entre adultos e pares mais experientes que “as funções psicológicas humanas são constituídas” a partir da “apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis” (FREITAS, op.cit., p.104; TARDIN CARDOSO, 2002). Briton (1970, p. 278) citado por Moura (2005, p.28) afirma que Vygotsky corrobora o papel da linguagem ao defender que seu valor não pode ser subestimado “enquanto meio de interagir com as pessoas e os objetos para criar a experiência”.

Em sua tese de doutorado, Barbirato (2005) lista diversas definições para o termo “interação”. Aqui citaremos algumas delas, que nos ajudarão na construção de nosso posicionamento diante da interação como elemento central no ensino de línguas.

Lynch (1997 apud BARBIRATO, op.cit., p. 30) define interação como o “processo pelo qual os participantes de uma conversa chegam a um acordo”, o que envolve “capacitar outro alguém para entender o que queremos dizer, e que é geralmente entendido como sendo o sentido”. Barbirato (Ibid.) interpreta tal posicionamento no sentido de que na comunicação as pessoas não dão informações, simplesmente, elas também buscam nela, se divertir, convencer, dar opiniões. Similar à Lynch, Brown (1994 apud BARBIRATO, op.cit., pp.38-39) define interação como “a troca colaborativa de pensamentos, sentimentos ou ideias entre duas ou mais pessoas resultando num efeito recíproco para cada um dos participantes”.

As definições acima trazem enfoque no compartilhamento de ideias, pensamentos, quando uma pessoa tenta passar a outra sua visão de mundo, seu entendimento a respeito de como este se processa. São formas de se ver a interação, contudo, concordamos com Barbirato (op.cit., p.30) no que tange sua concepção de interação, concepção esta que

além da comunicação, também envolve a negociação de sentidos e significados e o desenvolvimento do aprendiz em consequência deste processo:

Concebemos interação como um processo de negociação de significados, um processo colaborativo para se alcançar propósitos comunicativos. Nesse processo de buscar interagir, o aprendiz pode desenvolver suas habilidades linguísticas de maneira mais profunda e duradoura, uma vez que ele se encontra engajado em um processo de construção (e des-construção) de significados.

A interação tem papel de destaque no processo de aquisição de LE. Paiva (2001, p.101) assevera que pela língua ser de natureza social, é “através da linguagem e da interação com os outros que as crianças vão ampliando seus conhecimentos”, “aprende-se uma língua para se comunicar com os outros, seja por meio escrito ou por meio oral”. Barbirato (2005, p.27) reitera a importância da interação na aquisição de línguas, ressaltando seu valor no trabalho em sala de aula, onde a interação é vista como “oportunidades para os aprendizes produzirem, criarem e se desenvolverem na língua-alvo como sujeitos ativos do processo”. Bassi e Dutra (2004 apud BARBIRATO, op.cit., p.34) concebem o processo de construção do conhecimento com “base em experiências interativamente criadas, focando a atenção dos alunos para o aspecto social da aprendizagem”. Segundo as autoras, é na configuração do “*background* [antecedente] cultural, lingüístico e o conhecimento de mundo” numa “relação de compartilhamento e de negociação” que se constrói o conhecimento. Conclui-se daí a relevância da interação para o desenvolvimento desse processo, especialmente no que concerne à sala de aula de línguas, enquanto espaço privilegiado para a interação social.

Para a construção desta subseção, partimos do pressuposto de que “a interação não é algo que o professor decide colocar ou não em sua prática, mas que é algo inerente à noção de pedagogia da sala de aula” (ALLWRIGHT, 1984; MOURA, 2005, p. 30; BARBIRATO, op.cit.). Segundo Ellis (2003 apud BARBIRATO, Ibid., p. 47), “a sala de aula é um lugar onde as pessoas se socializam e também aprendem”, apesar de as trocas sociais na língua-alvo não serem incentivadas em muitas salas.

A sala de aula tem papel de destaque na construção do conhecimento, pois além de ser um espaço que promove a interação social, é também o local no qual a maioria das pessoas que estuda uma língua estrangeira dispõe para entrar em contato com o idioma. Além desse papel fundamental da sala de aula, Barbirato (op.cit., pp. 38-61) elenca outros fatores de sua relevância tais como: a. lugar de construção de significados na língua-alvo; b. cenário para produção de conhecimentos; c. evento preenchido com atividades que fazem

sentido para os alunos (priorizando a comunicação); d. espaço para os alunos interagirem, negociarem, pensarem e agirem como sujeitos do processo; e. privilegiada arena de contato com a língua-alvo; f. ambiente para viver a comunicação; g. espaço menor para se discutir a forma de maneira descontextualizada; h. cenário de experiências com e na nova língua com vistas a se aprender LE; i. espaço de educação da linguagem por meio da interação.

Moura (2005, p. 30) em sua tese de doutorado discorre sobre a interação como forma de os professores e os alunos desenvolverem “um corpo comum de conhecimento, de compreensão de seus papéis e relacionamentos e normas e expectativas para o seu envolvimento como membros na sala de aula”. Hall (2002 apud MOURA, op.cit., p. 29) expressa a importância da sala de aula de se tornar uma “comunidade de aprendizes” na qual os aprendizes constroem seu conhecimento na LE:

Em tais comunidades, o aprendizado e o ensino são considerados partes inseparáveis do processo socialmente situado, colaborativo, e mutuamente benéfico no qual os aprendizes, através de suas participações nas atividades de sala de aula, assumem novos entendimentos, assumem novas habilidades, e finalmente desenvolvem novas identidades socioculturais. Porque a linguagem é considerada a ferramenta básica para a socialização dos aprendizes dentro dessas comunidades, a interação na sala de aula é vista como fundamental para o processo.

Hall (2002) ainda em Moura (op.cit., p. 29), em relação às comunidades de aprendizes, refere-se ao trabalho em conjunto de professores e alunos “para remeter questões, problemas e preocupações que são particulares daquela comunidade”.

Diante do que foi exposto, fica clara a necessidade de ser dada mais atenção às “experiências geradas pelo professor na sala de aula”, que devem ser “significativas para o aprendiz, ter uma relação com o mundo fora da sala de aula”, além de “promover a interação e negociação de significados entre os aprendizes e devem estar alinhadas a propósitos comunicativos” (BARBIRATO, 2005, p. 72).

Partimos do pressuposto de que quanto mais relevantes as aulas e interações forem, maiores serão as chances de o aprendizado duradouro ou aquisição ocorrer. Além disso, através da troca de experiências pessoais, de impressões e de discussões entre os professores e aprendizes, entre aprendizes e seus pares, o processo de ensino/aprendizagem deixa de ser algo tão somente narrativo (FREIRE, 1970, 2005) e torna-se algo construído na co-participação de todos os envolvidos, abrindo uma nova janela para a expressão de pensamentos, opiniões e argumentos que envolvam o eu dos aprendizes.

A inserção da tecnologia educacional na sala de aula de LE pode ser um meio de promover interações mais significativas na sala de aula ao se utilizar uma linguagem audiovisual e ao aproximar os temas discutidos em classe dos interesses dos alunos.

Podemos encontrar nas salas de aula de línguas vários tipos de interação. Barbirato (op.cit.) assevera que o papel que o professor desempenha na sala de aula refletirá nos tipos de interações presentes na aula e em decorrência, nos papéis desempenhados pelos alunos. A autora apresenta possíveis papéis para o professor e para os aprendizes dentro de interações que integram a abordagem tradicional de ensino e a abordagem comunicativa. No quadro abaixo buscamos sintetizar as ideias defendidas por Barbirato (2005) e Tardin Cardoso (2002) acerca dos papéis do professor e alunos baseados nas interações calcadas nas abordagens tradicional ou comunicativa para o ensino de línguas:

Quadro 4: Abordagens e suas influências nas interações geradas e nos papéis de professor e aluno

<i>Abordagem Tradicional</i>	<i>Abordagem Comunicativa</i>
Tipos de Interações: centrado em exercícios de recitar, repetir, copiar, ler em voz alta, traduzir sentenças, responder perguntas de múltipla escolha. Representam interações artificiais, mecânicas, descontextualizadas, calcadas na forma e muito diferente dos tipos de interações que os alunos encontram fora da sala de aula.	Tipos de Interações: voltado para a construção de significados na LE, baseada no trabalho colaborativo. Nesse processo, o aprendiz pode testar hipóteses, aprender a negociar significados e desenvolver sua interlíngua de maneira em parte semelhante àquela em que a criança aprende sua língua materna.
Papel do Professor: o professor desempenha o papel de controlador. Dentro desse papel, o professor tem a função de ter o domínio da interação cabendo a ele determinar o que os alunos farão, qual linguagem deve ser usada, como e quando os alunos devem falar. O professor aqui sempre prevê como será a interação e a linguagem que os alunos devem usar.	Papel do Professor: o papel do professor é o de co-comunicador, tendo a função de, juntamente com os alunos, comunicar sentidos, expressar opiniões, sentimentos, conhecimento, e auxiliar os alunos a se comunicarem. O professor deve ter a função de elaborar tarefas coerentes com seu próprio contexto, gerenciar a implementação das tarefas e auxiliar nas dificuldades dos alunos.
Papel do Aprendiz: o aluno é coadjuvante, sendo representado pelo comportamento passivo, e de sempre pronto a receber conhecimentos. Dentro desse contexto, o papel do aluno se limita a repetir, completar turnos modelados pelo professor, responder a perguntas pedagógicas verificadoras de aprendizagem de estruturas.	Papel do Aprendiz: alunos assumem maior responsabilidade pelo processo de aquisição (TARDIN CARDOSO, 2002). Eles devem desenvolver a habilidade de iniciar turnos e de negociar significados. Devem ser participantes ativos na realização das tarefas fazendo uso da língua-alvo para tomar decisões, expressar opiniões, conhecimentos, sentimentos, ideias.

Nesta subseção dedicada à interação, buscamos retomar sua importância como conceito essencial não somente na teoria vygotskiana, mas também para a teoria de ensino/aprendizagem de línguas, mais especificamente para a aquisição de uma LE. Buscamos definir a interação com base nos estudos da LA, delimitamos seu papel central na sala de aula e traçamos um paralelo entre as interações nas abordagens de ensinar tradicional em comparação à abordagem comunicativa, que incidem diretamente no papel de professores e aprendizes.

Além da interação há outros fatores a influenciar a aprendizagem de uma língua estrangeira. A próxima parte desta seção será voltada para as contribuições da teoria da complexidade no ensino/aprendizagem de línguas.

2.2.2 A Imprevisibilidade do Processo Criativo: Contribuições dos Sistemas Complexos à Aprendizagem

Para a composição desta subseção basear-nos-e-mos nas contribuições de Blatyta (2008), Fleisher (2009), Leffa (2006), Martins (2009), Oliveira (2009) Paiva (2002, 2009), Souza (2009) e Vetromille-Castro (2009) que têm discutido na LA o processo de aprender com base nas teorias da complexidade e do caos. Contamos com o apoio de conceitos da teoria dos sistemas complexos por considerarmos que o aprendizado de uma língua é influenciado por diversos aspectos para ser explicado somente por uma única teoria (FLEISHER, op.cit; LEFFA, op.cit.; PAIVA, op.cit.) e, engloba fatores que fogem ao controle de regras sistematizadas. Assim, concordamos com Paiva (Ibid.), Fleischer (op.cit) e Halliday (2001 apud MARTINS, op.cit.) que a adoção dessa perspectiva não invalida as demais elaborações teóricas acerca da aquisição de uma LE, pelo contrário, é mais uma contribuição para elucidar o processo de aprender:

Mais do que uma opção metodológica, observar a constituição e a manutenção de grupos de aprendizagem sob a ótica do pensamento complexo tem se mostrado imprescindível, uma vez que inúmeros fatores interpessoais ou externos (características e recursos dos espaços educacionais, faixa etária dos alunos, grau de autonomia no curso, etc.) e intrapessoais ou internos (conhecimento prévio, motivação, aspectos emocionais, etc.), sem falar na forma como as duas classes de

fatores podem se entrelaçar, aparecem com forte influência no processo educacional (VETROMILLE-CASTRO, 2009 p. 116).

Assim como a tinta precisa de uma esfera para se concretizar, o processo de ensino e aprendizagem precisa um do outro para se realizar. Tratamos da aprendizagem neste trabalho em virtude do processo de aprendizagem vivenciado pelos professores participantes durante o tutorial ao terem de lidar com uma nova linguagem (digital) com a qual muitos deles estão pouco familiarizados.

Buscamos o apoio nos recentes diálogos da LA com a teoria dos sistemas complexos (LARSEN-FREEMAN, 1997; LEFFA, 2006; PAIVA, 2001, 2009) por considerarmos o ser humano como um ser complexo, multifacetado, e que a partir de vários sistemas configura-se como indivíduo que deve ser visto de uma perspectiva holística na qual todos seus constituintes devem ser levados em consideração. Assim estamos de acordo com Blatyta (2008, p. 91) que são muitos os fatores e – “em contínua instabilidade” – a serem levados em consideração na relação de indivíduos com o meio ambiente, físico, social, e cultural, “obrigando o ser humano a se equilibrar como um surfista nas ondas” (MATURANA, 1999 apud BLATYTA, 2008, p.91). As ondas representam um sistema em constante mudança e que nos seus altos e baixos encontra-se em harmonia, assim como os sistemas caóticos que veremos a seguir.

A teoria da complexidade abarca princípios de múltiplas teorias, tais como os sistemas complexos, a teoria do caos, o pensamento complexo e a teoria da atividade. Como destacado por Leffa (2006, pp. 29-30), todas essas teorias concordam que tudo está relacionado. Dentre as diferentes contribuições da teoria da complexidade, limitamo-nos a mencionar as contribuições da complexidade com os sistemas complexos e a teoria do caos juntamente com os sistemas caóticos. A seguir apresentaremos os conceitos desses termos para este estudo.

A teoria da complexidade conglomerada a teoria do caos (VETROMILLE-CASTRO, 2009) e concentra-se no comportamento de sistemas em constantes mudanças, propondo uma visão holística desses sistemas (SOUZA, 2009). Abaixo segue definição do pensador Morin do que seja a complexidade:

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno no múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico. Mas então a complexidade se apresenta com os traços inquietantes do emaranhado, do inextrincável, da desordem, da

ambiguidade, da incerteza... (MORIN, 2007 apud OLIVEIRA, 2009, p.15, grifo do autor).

A complexidade é, pois um “emaranhado” de partes distintas e desconexas que reunidas formam os “acontecimentos, ações, interações”, gerando um todo – que só tem sentido se visto a partir do seu conjunto e não de seus fragmentos –, os sistemas:

Ao estudar um sistema não é permitido fragmentá-lo em segmentos isolados e depois estudar cada um desses segmentos sem levar em consideração o contexto em que eles estão situados e suas relações com todos os outros segmentos. A soma de cada segmento não reflete a realidade do sistema porque ele é dinâmico e evolui com o tempo à medida que os segmentos vão interagindo uns com os outros e, dessa maneira, introduzindo modificações no próprio sistema (LEFFA, 2006, p. 33).

Dentre as propriedades dos sistemas complexos, Capra (2007 apud NASCIMENTO, 2009, p.62; LEFFA, op.cit.) destaca a capacidade dos sistemas de manterem a mesma estrutura global apesar de suas mudanças contínuas e da dinamicidade de seus elementos constituintes. Nascimento descreve o processo organizativo dos sistemas da seguinte forma: *desequilíbrio* → *organização/reorganização* → *equilíbrio*, etc., num contínuo de mudanças.

Pierre Lévy (2004 apud BLATYTA, 2008, p.92) aponta como características dos sistemas complexos: 1. interdependência; 2. são agitados por multidões variadas de indivíduos cujas interações são parcialmente imprevisíveis e 3. são suscetíveis a uma impermanência radical.

Concordamos com Leffa (2006, p. 33) que o uso da palavra “caos” não deva ser interpretado no sentido de confusão, desordem ou confusão, mas sim como “uma maneira de realçar a complexidade”. Lorenz (1993 apud FLEISHER, 2009, p. 73; PAIVA, 2009) descreve caos como um comportamento que é determinístico, mas não aparenta sê-lo. Assim, “o estado presente determina o estado futuro, mas não parece fazer isso”. Segundo Lorenz (2001, p.157), é ilusão acharmos que alguns fenômenos são regidos por leis deterministas, que agem regularmente, pois no fim acabamos descobrindo que “em determinado momento, seu comportamento é mais irregular do que supúnhamos”.

De acordo com diversos autores (LARSEN-FREEMAN, 1997; LEFFA, 2006; PAIVA, 2002), a teoria do caos estuda sistemas que aparentemente caóticos, são ordenados. Duas características importantes desta teoria são descritas por Leffa (op.cit., pp. 33-34): a reação a qualquer perturbação externa, e a sensibilidade extrema às condições iniciais. A sensibilidade às condições iniciais indicam variações mínimas no início de um processo que

podem levar a “grandes mudanças no sistema”. Segundo Gleick (1987 apud PAIVA, 2009, pp. 192-193) “pequenas diferenças no *input* [insumo] podem rapidamente se transformar em diferenças espantosas no *output* [resultado]”, fenômeno conhecido como efeito borboleta (PAIVA, op.cit., p. 193). Relacionando tal conceito com a aprendizagem de uma LE, Paiva (op.cit., pp. 192-193) assevera que “pequenas interferências no sistema podem desencadear experiências bastante significativas e mudar o comportamento do aprendiz”.

O sistema caótico é um sistema complexo, o que indica a imprevisibilidade de sua evolução (LEFFA, op.cit.). Ademais, “são sistemas abertos, vulneráveis e que não oferecem resistência a qualquer perturbação externa” (LEFFA, op.cit., p.34). Alguns exemplos de sistemas complexos de acordo com Leffa (Ibid, p.35) “são o clima, as mudanças de opinião dos eleitores numa eleição, o desenvolvimento urbano ou a aprendizagem de uma língua estrangeira”.

Abaixo apresentamos as principais características dos sistemas caóticos que usaremos neste estudo (baseado em FLEISHER, 2009, com adaptações).

Quadro 5: Características dos Sistemas Caóticos

1. A dependência sensível às condições iniciais (LORENZ, 1993).
2. Um sistema é complexo quando ele engloba um número grande de variáveis ou subsistemas (LORENZ, 1993).
3. A fractalidade diz respeito à dimensionalidade fracionária de certos sistemas, que reflete sua autossimilaridade, onde o todo é composto de partes similares ao todo, mas em menor escala e cada parte é composta de subpartes também similares, mas em escala ainda menor e assim sucessivamente (LORENZ, 1993).
4. Um processo caótico tem um comportamento aparentemente aleatório, mas é na verdade determinado por leis precisas (GLEICK, 1987; LORENZ, 1993; SMITH, 1998).
5. Os sistemas caóticos são não-lineares e seus efeitos não são proporcionais às causas (PAIVA, 2009).

Após termos apresentado os principais conceitos que englobam a teoria da complexidade e a teoria do caos, apresentaremos a aprendizagem de línguas estrangeiras sob esta perspectiva:

[...] um processo (ou projeto, se o virmos da perspectiva do aprendiz) complexo, influenciado por inúmeros fatores. Estes fatores não podem ser reduzidos a relações lineares individuais, ou seja, uma causa (tal como um método, uma tarefa, um exemplo, uma repetição) e um subsequente efeito (uma palavra ou estrutura memorizada, o uso espontâneo no discurso de um item-alvo, uma resposta correta

em uma prova, etc.) (VAN LIER, 2004 apud FLEISHER, 2009 p. 80, grifos do autor).

Leffa (2006, p. 28) defende que a aprendizagem de uma língua é um “fenômeno duplamente complexo”: internamente “nas relações que precisa estabelecer entre os elementos do sistema linguístico (a fonologia com a morfologia, a sintaxe com a semântica, a fonologia com o discurso”, e externamente, “nas relações que estabelece com outros sistemas”. Podemos dizer que a aprendizagem como um todo é um fenômeno complexo. O aprendiz precisa lidar com uma série de questões enquanto vivencia esse processo, as quais podem influenciar diretamente o seu desenvolvimento ou promover seu desinteresse. Ao trabalharmos com o uso de TICs no contexto pesquisado, vimos algumas das questões a influenciarem os professores participantes neste processo.

Vetromille-Castro (2009, pp. 118-127) traz fecundas conexões entre o processo de ensinar e aprender e as teorias da complexidade e do caos. Dentre suas colaborações apontamos: a) a não-linearidade da construção do conhecimento - “a aprendizagem não acompanha uma ordem ou sequência que se encaixe em todo e qualquer contexto educacional”; b) a imprevisibilidade - “não há como prever que, seguindo os passos X, Y e Z, o aluno ‘aprenderá’”; c) as condições iniciais – chamadas pelo autor de comportamento sistêmico - predominantes no início de um curso influenciam a atuação dos indivíduos ao longo do curso; d) cada turma, grupo de alunos ou professores é único em sua *configuração sócio-sistêmico-contextual*³⁵ - o que demanda a análise individual de turmas e grupos frente a dificuldade de fazer generalizações, pois cada grupo segue sua própria configuração e por isso, demanda ações distintas.

Harshbarger (2007) citado por Fleischer (2009, p.81) propõe um modelo dinâmico de aprendizagem de línguas baseado nas seguintes características:

1. Não-linearidade: a aprendizagem ocorre de forma errática, cíclica e dinâmica, embora a longo prazo seja possível perceber uma tendência à maior estabilidade das informações, habilidades e atitudes.
2. Previsibilidade limitada: o processo global de aprendizagem segue uma direção mais ou menos previsível e alguns estados “atratores” do processo

³⁵Termo cunhado por Vetromille-Castro (2009) para dirigir-se a aspectos referentes às individualidades (valores, conhecimento prévio, motivação), às interações entre os sujeitos, à forma como as interações constituem espaços de troca, às ferramentas/recursos disponíveis e/ou utilizados, dentre outros aspectos sociais, sistêmicos e contextuais que influenciam o processo de formação/manutenção/funcionamento/dissolução de determinado grupo.

podem ser presumidos, mas avanços específicos na aprendizagem só podem ser definidos de forma parcial e temporária.

3. Complexidade: grande número de variáveis que interagem de formas complexas.
4. Difícil controle: mecanismos de controle de causa/efeito raramente produzem resultados fixos e reproduzíveis.
5. Susceptibilidade a influências externas, isto é, do contexto.
6. Opacidade: só se pode observar o processo de formas indiretas, parciais e temporárias como, por exemplo, através do comportamento do aprendiz e de seus resultados em provas.

Podemos notar que várias das características propostas por Harshbarger (2007) para seu modelo foram apontadas por Vetromille-Castro (2009). Dentre elas, destacamos: a não-linearidade da aprendizagem; a previsibilidade limitada do processo de aprendizagem; a complexidade do processo de aprender e a susceptibilidade a influências externas. O modelo proposto por Harshbarger (op.cit.) será retomado em nossa análise, onde o nosso foco é a aprendizagem de professores de LE, cremos que o modelo dinâmico do referido autor poderá nos guiar nas incertezas e imprevisibilidades do processo de aprendizagem deles.

Martins (2009, pp. 149-165) propõe uma série de “Condições da Complexidade” identificadas por Davis e Simmt (2003). O autor também recorre aos estudos de Bowsfield (2004) Sumara e Davis (2006) e van Lier (1996) para auxiliá-lo na descrição de cada uma dessas cinco condições, consideradas como necessárias para que sistemas de aprendizagem possam surgir e manter sua coerência em contextos dinâmicos.

Quadro 6: Condições Da Complexidade Necessárias aos Sistemas de Aprendizagem

<i>Denominação</i>	<i>Explicação</i>
1. Diversidade interna	Ligada à extensão de interações possíveis e, assim, à extensão de experiências e habilidades dos participantes (ex. estilo e preferências individuais e habilidade dos agentes).
2. Redundância	A sala de aula é marcada não só pela diferença, mas pela semelhança entre seus componentes. A sala de aula agrega indivíduos que estão juntos com objetivos em comum.

3. Controle descentralizado	Compartilhamento de projetos onde todos os agentes, estudantes, e professores tornem-se aprendizes na sala de aula.
4. Restrições possibilitadoras	A interação dinâmica entre o controle excessivo e concessões.

Nesta subseção procuramos fazer uma ponte entre a teoria da complexidade, com as contribuições da teoria do caos e dos sistemas caóticos e complexos, a partir de discussões sobre essa ciência na aquisição de LE. Explicitamos vários fatores que apontam a necessidade de se levar em conta a aprendizagem como um sistema complexo, não-linear, imprevisível, sujeito às condições iniciais, aberto e suscetível a múltiplas reações externas. Diante de tantas questões que fogem ao controle do professor, percebemos a necessidade deste tornar-se cada vez mais maleável e flexível a fim de lidar com essas variáveis e com as novas exigências da profissão:

Além do bom domínio dos conteúdos que veicula em sua sala de aula, o professor deve estar pronto para lidar com o imprevisto – uma questão que não tinha sido planejada, uma curiosidade que não deve ser abafada, uma necessidade que precisa ser atendida, uma bela produção que deve ser compartilhada, assim, sem mais nem menos, de repente, sem aviso prévio, como na vida real. Deixar o imprevisto ocupar espaço na sala de aula pode ser proveitoso para se aprender a lidar com o mesmo, ganhando, tanto o professor quanto os alunos (pelo exemplo) a flexibilidade necessária para se enfrentar as incertezas que o mundo nos reserva (BLATYTA, 2008, p.113).

Encerramos esta subseção dedicada à aprendizagem com uma sábia colocação de Martins (2009, p.164) que vem para nos lembrar que o processo de ensino/aprendizagem envolve múltiplos elementos que são incontroláveis, por mais que nos esforcemos a dominá-los: “o professor não controla a empatia entre os alunos, as parcerias preferenciais, os estilos individuais, as motivações e, mesmo que deseje profundamente, não controla a aprendizagem de seus alunos”.

A próxima seção deste capítulo abordará a tecnologia e seu papel na educação contemporânea, representando uma forte aliada para o encaminhamento de um processo de ensino/aprendizagem cada vez mais voltado para a aprendizagem. Assim, levando em consideração as contribuições da teoria sociointeracionista vygotskiana, a importância da interação para a aquisição de uma LE e a relação entre aprendizagem e as teorias da complexidade, prosseguiremos nossa fundamentação teórica abordando nosso último tema, a tecnologia na educação.

2.3 ARTE APLICADA: TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

2.3.1 Tecnologia, TICs e Tecnologia Educacional

A tecnologia é produto cultural, fruto da ação do homem sobre o meio, que ao aliar conhecimentos previamente adquiridos e somados a novas descobertas geram novos produtos os quais podem estar a serviço (ou não) do bem-estar social, ademais ela é contínua. A tecnologia também pode ser vista num sentido mais amplo, conforme explica Chaves (1999a, p. 1):

Há muitas formas de compreender a tecnologia. Para alguns ela é fruto do conhecimento científico especializado. É, porém, preferível compreendê-la da forma mais ampla possível, como qualquer artefato, método ou técnica criado pelo homem para tornar seu trabalho mais leve, sua locomoção e sua comunicação mais fáceis, ou simplesmente sua vida mais satisfatória, agradável, divertida. Neste sentido amplo, a tecnologia não é algo novo - na verdade, é quase tão velha quanto o próprio homem, visto como homem criador (homo creator).

Coll et.al. (1991 apud LION, 1997, p.31) ao definir tecnologia fazem uma ligação entre a produção tecnológica e a teoria vygotskiana. Concordamos com os autores, que imprimem à tecnologia seu caráter histórico, político e sócio-cultural. Segundo Coll et. al. “as tecnologias da comunicação são os utensílios com os quais o homem constrói realmente a representação, que mais tarde será incorporada mentalmente, se interiorizará”.

Jarbas Novelino Barato (2002, p. 56) define tecnologia como “conhecimento capaz de guiar a ação humana na transformação da natureza, na distribuição de bens e na estruturação e gerenciamento das organizações. É saber fazer.” Este autor defende o lado prático da tecnologia, e afirma que “aprendemos fazendo; fazemos para aprender”.

A diferenciação entre tecnologia e tecnologia da informação e comunicação refere-se ao “aperfeiçoamento dos microprocessadores e pela digitalização da informação”. Silva (2008, p.195) explica:

[...] o aperfeiçoamento dos microprocessadores trouxe mais velocidade ao processamento da informação e mais capacidade no seu armazenamento, enquanto a digitalização, já utilizada na informática, mas alargada agora ao audiovisual e às telecomunicações possibilitou a compatibilidade entre os diferentes sistemas, quer sejam portadores de voz humana, textos, dados estatísticos, sons e imagens.

Estudiosos da área de tecnologia e educação apresentam diferentes definições para o conceito “tecnologia educacional”. Tal conceito é menos abrangente que a palavra tecnologia, pois fica restrito ao âmbito educacional. Sarramona López (1994 apud MAGGIO, 1997, pp. 12 e 13) define a tecnologia educacional (TE) como “aquela que reflete sobre a aplicação da técnica à resolução de problemas educativos, justificada na ciência vigente em cada momento histórico”. Assim, no nosso atual momento, ferramentas tais como computadores, quadros interativos³⁶, multimídias, *Internet*, *softwares*, blogues³⁷, *wikis*³⁸, fóruns, dentre outros, serviriam como recursos que podem ser usados pedagogicamente a fim de solucionar questões na sala de aula.

Segundo Barato (2002, p. 10), a tecnologia educacional deve ir muito além da “especialização voltada para o uso eficiente dos meios, sobretudo os eletrônicos, no campo de ensino-aprendizagem”. Para o autor, a tecnologia educacional deveria enfatizar sobretudo, a articulação entre informação e conhecimento, entre ensinar e aprender, ou seja, a própria construção do saber. Tal pensamento se assemelha ao de Moran (2008, p. 173), que apesar de não nomear “tecnologia” como “tecnologia educacional”, podemos inferir a relação entre ambas se ligarmos a sua fala à de Barato: “A tecnologia é importante, mas sempre é um meio, um apoio, não pode converter-se numa finalidade em si. A tecnologia nos ajuda a realizar o que desejamos, o que temos em mente, os modelos de educação que queremos implantar”. Concordamos com Barato (op.cit.) e com Moran (op.cit.) que a tecnologia é um meio, um instrumento para a construção do conhecimento que passa necessariamente por uma mudança na forma de ensinar e de aprender.

Marcusso (2009 p. 184), baseado em estudos de Jonassen (1995) e Tella (1997) acerca de usos para a tecnologia, apresenta três categorias para seu uso na educação:

1. Tecnologia como ferramenta – neste eixo a tecnologia é usada nas seguintes áreas: para obtenção de informação, para representação de ideias (através de textos, desenhos, etc.) e para a comunicação com terceiros.
2. Tecnologia como parceira intelectual – neste eixo, a tecnologia se apresenta em cinco áreas: na articulação daquilo que o aprendiz sabe (representação do conhecimento), na reflexão sobre o que foi aprendido e como foi aprendido, no

³⁶ Quadros interativos assemelham-se a uma lousa, porém, esses são ligados a um computador e tem as imagens projetadas a partir de um projetor de imagens. Os quadros interativos contam com toda a gama de recursos disponíveis num computador.

³⁷ Página pessoal, atualizada periodicamente, em que os usuários podem trocar experiências, comentários etc., geralmente relacionados com uma determinada área de interesse (Dicionário Eletrônico Houaiss 3.0).

³⁸ *Wikis* são sítios de elaboração de documentos colaborativamente.

suporte à negociação interna para construção de significado, na construção de representações pessoais de significado, e no apoio à reflexão aberta.

3. Tecnologia como contexto – neste eixo a tecnologia incorpora os seguintes aspectos: representação e simulação de problemas, situações e contextos significativos do mundo real; representação de crenças, perspectivas, argumentos histórias de terceiros; definição de um espaço controlável para o raciocínio do aluno; e apoio ao diálogo entre comunidades de aprendizes que buscam a construção do conhecimento.

O uso da tecnologia na maior parte das escolas brasileiras se classifica no que Marcusso denomina “tecnologia como ferramenta”. O uso de tecnologias em geral ainda está arraigado ao seu conceito funcional e menos criativo. A escola deve objetivar chegar ao uso da tecnologia como contexto, no qual esta é utilizada para representar situações da vida real e como espaço de expressão e criação.

Chaves (1999b), em artigo sobre tecnologia e educação, utilizou o termo “tecnologia na educação³⁹” para se referir à “categoria geral que inclui o uso de toda e qualquer forma de tecnologia relevante à educação”; e insere a fala humana, a escrita, a imprensa, currículos e programas, giz e quadro-negro, a fotografia, o cinema, o rádio, a televisão, o vídeo, o computador e a *Internet* como algumas dessas tecnologias. Ademais, o autor acrescenta a necessidade de lembrar aos educadores que sua familiaridade com essas tecnologias os faz esquecer que elas vêm sendo usadas há muito tempo (com exceção da fotografia, da tevê, do vídeo, do computador e da *Internet*, que são mais recentes).

De acordo com Chaves (op.cit., p.2), um dos principais instrumentos no ensino foi [e tem sido] a voz. Depois textos manuscritos também foram incorporados, porém por volta dos meados do século XV começaram a ser substituídos por versões impressas. Segundo Chaves (op.cit., p. 3), “o livro impresso [foi] mais uma tecnologia que alterou profundamente nossa forma de educar”. A educação no seu presente formato está fortemente baseada nos materiais escritos:

Hoje não saberíamos educar sem usar materiais escritos para preparar nossas aulas, sem poder esperar que nossos alunos tenham acesso a livros texto, livros paradidáticos, enciclopédias, revistas, jornais e materiais impressos de toda a ordem. Levou quase 500 anos para livros e revistas se tornarem vendidos, por baixo preço,

³⁹ Neste estudo usaremos tecnologia na educação e tecnologias educacionais com o mesmo sentido, que é o de tecnologias usadas pedagogicamente a fim de construir na sala de aula um ambiente voltado para a aprendizagem.

em bancas que encontramos a cada esquina, e para se tornarem onipresentes na educação (CHAVES, op.cit., p.3).

Conforme o professor Eduardo Chaves destaca, o livro levou quase meio milênio para ser popularizado, e assim como a tecnologia é vista hoje por muitos com receio, o livro também já foi objeto de perseguição. Paiva (2008) discute a inserção da tecnologia no ensino de línguas e lembra que os livros um dia foram artigos caros e a adoção de seu formato atual levou muito tempo para ocorrer devido a resistências dos que preferiam o *volumen* (um rolo de folhas de papiro). Durante a Inquisição, uma forte censura literária se instaurou, e somente livros de conteúdo autorizado pela Igreja pode circular e ser impresso, se o conteúdo fosse considerado inapropriado e viesse a ser divulgado, o responsável por sua divulgação poderia vir a receber duras condenações, desde a perda de bens até a pena de morte. Paiva (op.cit.) menciona outros casos de repressão aos livros, dentre eles, o regime nazista, e os regimes totalitários, incluindo a ditadura brasileira que proibiu a leitura de vários exemplares.

Guardando as devidas proporções, assim como há pouco tempo o uso de livros na educação era restrito à propriedade do professor e eram artigos inacessíveis a maior parte da população, atualmente as tecnologias da informação e comunicação representam o que o livro um dia significou. Entretanto, com as mudanças na sociedade advindas de novos padrões econômicos e de produção, a inserção das tecnologias digitais na escola deve levar bem menos tempo do que a dos livros.

Os textos escritos foram objeto de perseguição por sua capacidade de disseminação de novas (ou antigas) ideias, e para a construção do conhecimento como um todo. A escrita foi essencial para a obtenção e posterior reprodução de conteúdos produzidos por gerações anteriores ou por pessoas geograficamente distantes, que através desse meio de comunicação conseguiram tornar-se presentes e ter suas palavras imortalizadas:

A escrita abriu um espaço de comunicação desconhecido pelas sociedades orais, no qual tornava-se possível tomar conhecimento das mensagens produzidas por pessoas que encontravam-se a milhares de quilômetros, ou mortas há séculos, ou então que se expressavam apesar de grandes diferenças culturais ou sociais. A partir daí, os atores da comunicação não dividiam mais necessariamente a mesma situação, não estavam mais em interação direta (LÉVY, 1999, p.114).

De acordo com Rondelli e Sarti (2003, p. 125), as tecnologias de informação têm sua origem “com a própria escrita, passam pela disseminação de todos os modos de

impressão e culminam hoje com a *Internet*, o processo mais sofisticado e complexo dentre esses inventos”, o qual tem ampliado (e democratizado) o acesso à informação.

A inserção das TICs na educação se iniciou pela informatização das atividades administrativas a fim de “agilizar o controle e a gestão técnica, principalmente a oferta e a demanda de vagas e a vida escolar do aluno” (ALMEIDA, 2003, p.113), adentrando na esfera do ensino e aprendizagem sem se integrar efetivamente às atividades de sala de aula, sendo muitas vezes uma aula de informática ou projeto extraclasse.

Outro aspecto que devemos levar em consideração quanto a recursos tecnológicos que assustam algumas pessoas, tais como o computador ou a *Internet*, é que assim como essas tecnologias hoje soam “estrangeiras”, o livro, artefato tão comum em muitos lares, um dia também foi uma tecnologia nova e que pode ter causado certo espanto e temor em seus usuários. No sítio de compartilhamento de vídeos *YouTube*⁴⁰ há um vídeo intitulado “*how to use a book*” (como usar um livro) que ilustra um monge tentando manusear um livro. O monge não sabia como abrir o livro, nem como usá-lo. Diante de suas dúvidas, resolveu pedir ajuda ao serviço de suporte ao cliente (*helpdesk*) e o técnico veio em seu socorro. Registrei somente o início da história para não tirar a graça do vídeo que pode representar uma paródia de nosso uso moderno de computadores e o pavor que temos de manuseá-los e de fazermos algo errado com a máquina, bem como a necessidade da ajuda de um par mais competente para nos ensinar como manuseá-la.

Esta paródia serve para apontarmos outra questão relevante que ronda a tecnologia: as crenças. Muitas mudanças na educação são obstruídas por crenças coletivas que se apoderam da possibilidade de continuidade de ação. Consideramos crenças “como conhecimento, verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência, que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros” (PERINA, 2003, apud BARCELOS, 2007, p.50). Perina (op.cit.) elaborou um estudo acerca das crenças de 25 professores de inglês oriundos de escolas regulares e de institutos de idiomas. A pesquisa revelou as principais crenças dos professores quanto ao computador: a. o aluno sabe mais que o professor; b. o professor tem que saber manusear o computador; c. as atividades têm que ser significativas e d. o professor tem que perder o medo de usar o computador.

Bastos et.al. (2008, p. 19) asseveram que a inserção das TICs na escola traz desafios e problemas para os quais as soluções residem “nas potencialidades de cada escola,

⁴⁰O *YouTube* (www.youtube.com.br), é um sítio na *Internet* que permite que seus usuários carreguem, assistam e compartilhem vídeos em formato digital. É um dos mais populares sítios do gênero, fato creditado à possibilidade de hospedar quaisquer vídeos, exceto materiais protegidos por direitos autorais (BASTOS et.al., 2008 p.230).

do trabalho pedagógico que nela se realiza, de seu corpo docente e discente, de sua comunidade interna e externa, dos propósitos educacionais e das estratégias que propiciam aprendizagem” e, acrescentaríamos das crenças do corpo docente, da equipe gestora e dos alunos. Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997, p. 27) baseados em sua experiência na implantação do Projeto Salas de Aula do Futuro da *Apple* (*Apple Classrooms of Tomorrow – ACOT*)⁴¹ lembram que implantar uma sala de aula rica em tecnologia vai muito além de equipá-la com modernos computadores e projetores, e que não será a entrada de novos recursos que mudará a educação, e sim, a forma como a tecnologia é usada.

No ensino de línguas a inserção de tecnologias tem variado, conforme ressalta Paiva (2008). Referindo-se ao Brasil, a autora destaca a não-linearidade da evolução na adoção de práticas inovadoras num país que convive com salas de aula plenamente integradas ao uso do computador e da *Internet* enquanto em outras faltam tudo, até o professor.

As tecnologias da informação estão criando novas formas de comunicação, de relações, de distribuição e produção do conhecimento, o que demanda novos letramentos (POZO, 2001). A respeito dessa demanda, Vieira (2004) discorre acerca da necessidade de um “*continuum* dinâmico de novos e vários letramentos, socialmente construídos”, os novos letramentos. Os novos letramentos incluem o letramento digital, letramento da consciência corporal, da cultura, da ciência, o letramento acadêmico, do convívio social comunitário, pessoal (MATEUS, 2004). Segundo Vieira (op.cit., p.252), os novos letramentos envolvem “novas formas de conhecimento estratégico ou esquemas para lidar com tecnologias na vida diária e habilidade para ler/produzir textos típicos da era da multimídia e da informação”, além da exigência de leitura crítica de textos, faz-se necessário “lidar com imagens e representações gráficas”.

Neste estudo nos interessa o letramento digital. Vieira (op.cit., p.252) define o letramento digital como “as competências necessárias para realizar uma variedade de tarefas relativas à linguagem e uso do computador”. Sampaio e Leite (2000 apud MATEUS, op.cit.) consideram o letramento digital como capacidade de interpretar e agir criticamente junto à tecnologia e formas de comunicação. Letramento digital além da capacidade de leitura de novas linguagens, como a audiovisual, deve incluir não somente a capacidade de sua leitura crítica, mas principalmente, de sua produção.

Desenvolvemos este estudo pensando em maneiras de contribuir para o ensino de LE de forma mais significativa para alunos da rede pública. A maioria dos alunos que a

⁴¹ O Projeto Salas de Aula do Futuro foi uma pesquisa colaborativa desenvolvida por universidades, escolas públicas e a empresa *Apple*.

escola objeto deste estudo atende tem faixa etária entre 10 e 18 anos. São crianças e adolescentes nascidos em um mundo interconectado por satélites e cabos de fibra ótica. São representantes da geração digital, cidadãos da sociedade da informação, e são uma das razões pelas quais encabeçamos este estudo.

2.3.2 A Sociedade da Informação e a Geração Digital

A sociedade contemporânea vivencia profundas mudanças na sua forma de relacionar-se, de comunicar-se, de atuar, de pensar e de aprender, sem mencionar as transformações de ordem política, econômica e social (MATEUS, 2004). Essas mudanças têm sido consequência do desenvolvimento da informática e das telecomunicações, que com a introdução dos computadores pessoais e a conexão do mundo por satélites e cabos de fibra ótica vêm paulatinamente alterando as relações sociais e desterritorizando o mundo, transformando-o numa sociedade global (PRETTO, 2001 apud MATEUS, 2004).

Essa é a era da incerteza (MORIN, 2003 apud POZO, 2008), onde é mais importante aprender “a conviver com a diversidade de perspectivas, com a relatividade das teorias, com a existência de múltiplas interpretações de toda informação”, do que aprender “verdades estabelecidas e indiscutíveis” (POZO, 2008, p.31).

A sociedade contemporânea é marcada por constantes mudanças, “por uma intensa compreensão do tempo e espaço, pela diversidade cultural, pela complexidade tecnológica, pela insegurança nacional e pela incerteza científica” (HARGREAVES, 1994 apud LAMPERT, p.24, 2000). A respeito da incerteza científica, Pozo (2008, p.31) reforça que o papel da escola não é o de entregar o conhecimento como se fosse “verdades acabadas”, mas sim o de orientar o alunado a “construir seu próprio ponto de vista, sua verdade particular a partir de tantas verdades parciais”.

Outra característica dessa sociedade de acordo com Barato (2002, p. 76) é o “desperdício”, que se soma ao “culto à novidade”. O “desperdício” traz a impressão de produções em excesso, ao mesmo tempo em que descartáveis, enquanto o “culto à novidade” parece negar a história:

A sociedade do capitalismo tem a característica do desperdício, “estratégia” que foi aperfeiçoada com o culto à novidade. Velho é necessariamente ruim. Novo é necessariamente bom. O pior aspecto dessa consequência é a negação da história. Há uma obsessão pelo futuro, que dispensa qualquer entendimento do passado. Dizer que, nos últimos anos, produzimos mais conhecimento que em todo período anterior da vida humana é uma das manias dos informatas. [...] não se diz, nesses casos, que boa parte desse material é descartável e sem valor de uso. Não fica dito também que algumas informações “novas” são resultado de uma elaboração histórica, não um milagre de um aqui e agora produzido pelos novos meios de comunicação.

O desperdício e o culto à novidade parecem ser inerentes à lógica comercial que imbui as relações na sociedade da informação. Esse caráter comercial recai também sobre a mercantilização do conhecimento, sobre o qual Barato (op.cit., p. 72) afirma ser “uma forma sutil (e cruel) de perpetuar a ignorância”. Pettito (2003, p. 13) também fala sobre esta tendência capitalista da sociedade de vender ilusões:

[...] O poder da mídia, da imagem e do som, aliado ao impulso pela busca da felicidade, tem feito com que hoje se acredite que *quem fuma, poder pular de pára-quedas e ter muitos amigos*, que não importa estar desempregado, passando fome com seus filhos, com sua dignidade abalada, o importante é saber que *se seu filho tomar o iogurte da marca tal, crescerá forte e sadio...*(grifo da autora).

Kelnner (2000 apud LACERDA SANTOS e MORAES, 2003, pp.21-22) destaca o potencial das tecnologias da informação para criar mudanças sociais, inserindo os indivíduos no acesso ao mundo virtual e suas imensas possibilidades, de forma a “democratizar, humanizar e transformar as desigualdades existentes no domínio de classe, raça e gênero”, mas, por outro lado, as tecnologias podem acirrar “as relações capitalistas de produção e hegemonia” baseadas no monopólio do conhecimento. Delhoste (2003 apud MIAILLE, 2003, p.20) chama atenção para as desigualdades que podem ser geradas pela tecnologia: “o instrumento da democratização universal do saber se transforma em utensílio poderosamente desigualitário”.

As divisões econômicas e culturais mundiais se refletem no acesso às tecnologias. Lion (1997, p.30) discorre sobre o caráter marcante da tecnologia de diferenciar “entre os que podem e os que não podem ter acesso a ela, especialmente produzi-la” e a importância de se refletir a respeito desta questão na esfera educacional, onde as disparidades entre classes são realçadas. De forma semelhante, mas abarcando a educação, Moran (2003, p.32) destaca acerca das disparidades entre os que têm acesso à educação e os que não têm:

Como a educação será cada vez mais importante para a mudança da sociedade, acredito que a diferença entre os que têm acesso à educação de qualidade e à

educação massificadora será difícil de reverter no horizonte dos próximos anos. Numa sociedade desigual não se pode esperar só da escola a igualdade.

Scheimberg (1997, p. 40), Barato (2002), Pettito (2003) também ressaltam a importância que a educação adquire nessa sociedade, “na qual a informação transmitida globalmente por uma tecnologia sofisticada e cada vez mais abrangente adquire caráter estruturante”. A interconexão informacional foi possibilitada graças à informática em conjunto com as telecomunicações e a microeletrônica, que transformaram em realidade a produção massiva e sistemática de informação, tecnologia e conhecimentos (LITWIN, 1997, p.81).

Pettito (2003, p. 14) pondera que informação não é necessariamente conhecimento. O conhecimento para se constituir passa pelo senso crítico, que discerne “o certo do errado, o belo do maquiado, o que engana do que é enganado”. É através do conhecimento que o “homem poderá discutir, buscar justiça, lutar por ideais”. Barato (op.cit., pp. 78 e 79) compartilha este posicionamento e uma de suas principais críticas à sociedade da informação reside no fato de ele discordar que ao se ter acesso a uma grande quantidade de informações, isso tornará as pessoas possuidoras de grande conhecimento. Barato (op.cit.) acredita que há muita “pseudo-informação” neste oceano informacional proporcionado pelas TICs, e assevera que o objetivo da educação deve ser conhecimento, não informação, apesar de ser através das informações que novos conhecimentos são construídos, como ressalta Vieira (2003).

Num mundo circundado por informações de todos os tipos, a escola deixou de ser o único lugar para seu acesso (VIEIRA, op.cit.). Tal mudança exige uma nova postura dos educadores frente à imensa disponibilidade de informações possibilitadas pela *Internet*, que é a necessidade de guiar os alunos no acesso, utilização e discernimento dessas informações. Ademais, a sociedade da informação só se tornará em uma sociedade do conhecimento para aqueles que “puderem ter acesso às capacidades que permitem desentranhar e ordenar essa informação” (POZO, 2003, p.31).

A sociedade da informação é também concebida por alguns como a sociedade da aprendizagem (POZO, 2008). O aprender torna-se uma “exigência social crescente” e “via indispensável para o desenvolvimento pessoal, cultural e mesmo econômico dos cidadãos” (POZO, op.cit, p.30), nessa sociedade onde o conhecimento passa a ser a mola propulsora da sociedade (VIEIRA, op.cit.). Assim, espera-se que seus integrantes aprendam cada vez mais, melhor e num ritmo crescente. Este ritmo crescente de atualização profissional demandado

pelo mercado de trabalho exige adaptações por parte da força de trabalho, que provavelmente terá de mudar de profissões várias vezes ao longo da vida (VIEIRA, *Ibid.*).

A aprendizagem ao longo da vida é uma das características a marcar essa sociedade. Para Pettito (2003, p.13), vivemos numa sociedade “invadida [...] e condicionada pela mídia”. Nesse mundo repleto de aparatos da comunicação, tais como a televisão, o cinema, a fotografia, a publicidade e a *Internet*, uma nova geração de alunos está sendo criada desde cedo rodeada por uma linguagem audiovisual. Pettito (*op.cit.*, p. 21) discorre sobre este novo perfil de alunos:

O aluno mudou e os educadores precisam acompanhar o pensamento ágil e preciso desse homem do futuro, que já frequenta a sua primeira escola: a sala de TV de sua casa, o shopping com muitas opções eletrônicas, as ruas e esquinas informatizadas dessa era do virtual.

Vieira e Pettito, acima citados, defendem o trabalho na resolução de problemas e no desenvolvimento de projetos com o intuito de o ensino ir além de passar conteúdos disciplinares e ser também um meio de desenvolvimento de competências e habilidades com o auxílio das TICs.

Elencamos abaixo as principais características da sociedade da informação (baseado em ALONSO, 2003, pp.27-28):

- A falta de verdades absolutas, gerando incertezas;
- Ambiente de instabilidade o que leva à imprevisibilidade dos problemas a serem enfrentados e a necessidade de buscar soluções para esses problemas independente de receitas do passado;
- Sociedade extremamente competitiva;
- Mais do que saber, é preciso que este “saber esteja atrelado ao fazer”;
- As informações estão disponíveis a todos e está em todas as partes, a escola é mais um local onde se aprende;
- O trabalho em equipe é importante e deve ser incentivado e aprendido;
- A educação é um trabalho complexo que envolve toda a sociedade e não deve trabalhar isolada.

- Dos profissionais exige-se maior qualificação, mais autonomia, maior capacidade para tomada de decisões, maior responsabilidade.
- Capacidade de aprender a aprender, que será necessária para a formação de pessoas conscientes e críticas.

Em meio a essas mudanças decorrentes da especialização tecnológica e em face das novas exigências sociais, nasce a preocupação de se pensar na nova geração de educandos que cresce com um perfil diferenciado das gerações anteriores.

Don Tapscott (1998) cunhou o termo geração *net* (em português usaremos geração digital) para definir a geração de crianças e jovens que estão crescendo imersos aos meios digitais. Essa geração está crescendo exposta à tecnologia da informação desde cedo com a televisão, vídeos, computadores, vídeo games, telefones celulares, etc., o que tem moldado suas formas de perceber o mundo e se reflete em todas as esferas do seu desenvolvimento, incluindo a aprendizagem.

Marc Prensky em 2001 escreveu artigo falando dessa geração a qual denomina seus integrantes de “nativos digitais”. O autor traça um interessante paralelo entre nativos digitais e imigrantes digitais que para a área de ensino de línguas é bem relevante. Nesta comparação, os nativos digitais representam os falantes nativos, que como um falante fluente de uma língua é um usuário competente de sua língua materna. No entanto, aqui a língua que os nativos digitais dominam é a “linguagem do computador, do vídeo game e da *Internet*” (PRENSKY, 2001, p.1). Assim como um imigrante que recém chegado a um país tem de aprender uma nova língua, a língua falada naquele país, junto com os elementos culturais que a compõem, o imigrante digital também tem que aprender uma nova língua: a linguagem dos computadores e da *Internet*. Prensky (op.cit.) destaca outro aspecto interessante nesta relação: o fato de que o imigrante digital sempre trará seu “sotaque” como um imigrante italiano que mesmo falando português fluentemente traz em sua fala o registro de suas origens. Esse sotaque dos imigrantes digitais pode ser notado em ações cotidianas simples: ao buscar uma informação primeiro em mídia impressa para depois verificar na *Internet*; ao ler manuais dos programas de computador e de outros equipamentos eletrônicos antes de tentar usá-los, sem presumir que o próprio programa possa ensinar como manuseá-lo; imprimindo textos em formato digital para lê-los impresso (PRENSKY, Ibid.).

Diferentemente dos nativos digitais, os imigrantes digitais estão aprendendo a se adaptar ao ambiente virtual e a adquirir esta nova linguagem. Desta forma, assim como aprendentes de línguas estrangeiras, esses imigrantes sempre carregarão consigo o seu

sotaque. Tal diferença entre alunos e professores gera um hiato na educação, pois professores têm a tendência de ensinar como foram ensinados (cf. ALMEIDA FILHO, 1993) e este modelo está muito aquém das expectativas de uma geração que é multitarefas.

Vários autores descrevem as características e habilidades da geração digital. Prensky (2003) descreve essa geração como veloz, multitarefas, de acesso aleatório, movida a gráficos, ativa, conectada. Oblinger e Oblinger (2005) consideram os membros dessa geração familiarizados com os meios digitais, conectados, multiatividades e orientados para o visual.

Oblinger e Oblinger (op.cit., p.2.5⁴²) apresentam algumas características dessa geração:

- Habilidade de ler imagens visuais – eles se comunicam intuitivamente via imagens;
- Habilidades espaciais visuais – resultante da integração entre espaço físico e virtual;
- Descoberta indutiva – aprendem melhor pela descoberta do que pela fala de terceiros;
- Distribuição da atenção – estão aptos a mudar o foco de sua atenção rapidamente de uma tarefa para outra, podendo escolher não prestar atenção a coisas que não lhes interessa;
- Rápido tempo de resposta – estão aptos a responder rapidamente e esperam respostas rápidas também.
- É uma geração que está apta a usar uma variedade de recursos da tecnologia da informação intuitivamente e navegar na *Internet*. Apesar de usarem diversos recursos tecnológicos sem a ajuda de manuais de instrução, seu entendimento de tecnologia pode ser superficial.

Acerca da capacidade de realizar diversas tarefas ao mesmo tempo, Alves (2009, p.143) disserta a respeito da capacidade dessa geração de lidar com várias janelas abertas no computador simultaneamente, de “resolver problemas fazendo bricolagens, organizando e reorganizando os objetos conhecidos sem um planejamento prévio”. McNeely (2005) alerta sobre a geração digital tornar-se uma “cultura do copiar e colar”. Com a disponibilidade de informações na *Internet*, muitos alunos recorrem ao plágio para

⁴² Livro digital, disponível em: < <http://www.educause.edu/educatingthenetgen>>

escreverem trabalhos finais, quando não os compram pela rede mundial. A facilidade de acesso à informação é uma tentação pela possibilidade de copiar materiais produzidos por terceiros ao excluir sua autoria, entretanto, esse fácil acesso a todo tipo de informações possibilita, por outro lado, que a escola, os professores e os livros didáticos deixem de ser as principais fontes de conhecimento (POZO, 2008). Outra forma antiética de ação dessa geração é fraude durante testes. Com telefones celulares e as mensagens de textos, surgem a cola digital.

Oblinger e Oblinger (2005) também falam da capacidade dessa geração de assistir televisão, falar ao telefone, manter uma conversa *on-line* e escutar música, tudo concomitantemente. Ademais, a tecnologia passa a ser instrumento não só para facilitar a realização de diversas tarefas, mas como importante componente de interação social, através de redes de relacionamento tais como o *Orkut*, o *Facebook*, o *QuePasa*, sem mencionar os recursos de comunicação instantânea como o *MSN* e o *Googletalk*⁴³. Lakshear e Knobel (2003 apud MARCUSSO, 2009, p. 182) enfatizam que os nativos digitais não são meros consumidores de produtos digitais, eles também são produtores de “práticas sociais que evoluem além da escola no quadro de um ambiente saturado de meios digitais”. Além de produzirem práticas sociais, os membros da geração digital usam a *web* como espaço de expressão, seja de suas ideias, de sua arte, de suas dicas de viagem, de suas fotos, de suas músicas, ou de seus vídeos. Tenho dois sobrinhos com 10 e 13 anos que fazem vídeos e postam-nos no *YouTube*. O mais velho é integrante de uma comunidade de jogos chamada *Club Penguin* (clube pinguim), e decidiu criar um blogue postando as dicas para vencer os jogos, resultado: o blogue tornou-se um sucesso e já teve mais de 36.000 acessos em um ano de existência.

Essa geração vive cercada por computadores, pela *Internet* e pelas mídias audiovisuais. Seus membros estão mais familiarizados com a linguagem visual do que integrantes de gerações anteriores (OBLINGER e OBLINGER, op.cit., p.2.5). Essas crianças e adolescentes estão acostumados a se expressar via imagens, além de conseguir compilar texto, imagem e som facilmente. Diante disso, fica a necessidade de a escola contemporânea se ajustar à realidade dessa nova geração que não se contenta com o formato tradicional de aulas baseados em aulas expositivas e textos escritos. Os nativos digitais trazem consigo novas habilidades que podem trazer profundas implicações para o aprendizado, porém elas têm sido ignoradas por quase todos os educadores (PRENSKY, 2003).

⁴³ Programas que permitem o envio de mensagens em tempo real a dois ou mais participantes através de conexão com a *Internet*.

A geração digital abarca os nascidos entre 1982 e 1991 (TAPSCOTT, 1998; OBLINGER e OBLINGER, 2005). Todavia, como destacado por Oblinger e Oblinger (op.cit.), a idade é menos relevante do que a exposição à tecnologia para diferenciar esta geração. No Brasil consideram-se como integrantes da geração digital os nascidos a partir da década de 1990 (PIVA JR., informação pessoal⁴⁴) década na qual ocorreu a abertura comercial do país e computadores e aparelhos celulares começaram a se popularizar. Entretanto, retomando a afirmação de Oblinger e Oblinger (op.cit.), é o acesso às tecnologias digitais que distingue as gerações, não a década de nascimento de seus integrantes. Tal ponto é bastante importante para este estudo, pois estamos trabalhando com a formação de professores em serviço que atuam na rede de ensino pública. Apesar de muitos alunos possuírem telefones celulares, é desconhecido da escola o número de alunos que têm computadores e acesso à *Internet* em casa. Mateus (2004), Pretto (2001) e Ferreira (2002) discorrem a respeito da necessidade de se vincular a sociedade digital, a educação, as TICs e a escola com vias de incluir digitalmente todas as camadas da sociedade:

Pensar, portanto, em uma sociedade digital significa pensar na educação como elemento para democratização do acesso às novas tecnologias, e pensar na escola, em especial a escola pública, como articuladora desse processo. O argumento pauta-se em dados que mostram que o acesso às novas tecnologias concentra-se em uma parcela limitada da população e que somente políticas educacionais públicas contribuiriam para inclusão de camadas menos privilegiadas ao mundo da comunicação generalizada (PRETTO, 2001; FERREIRA, 2002; apud MATEUS op.cit., p. 202).

Sendo uma derivação da expressão inclusão social, a inclusão digital refere-se àqueles que estão excluídos do pleno acesso e uso das tecnologias da informação e comunicação (CHAVES, 2006). Através da inclusão digital as pessoas obtêm acesso à tecnologia; se capacitam em como utilizá-la a fim dessa tecnologia auxiliar-lhes nas tarefas do dia a dia e trazer uma maior qualidade de vida (CHAVES, op.cit.). Assim, para Chaves (op.cit.), a inclusão digital está necessariamente ligada ao uso competente da tecnologia digital pelos indivíduos tanto na sua vida profissional quanto pessoal. A inclusão digital refere-se especialmente ao uso de computadores e da *Internet*. A definição de Chaves para o termo “inclusão digital” foi baseada em estudo sobre este tema de Servon (2002) que aponta os três seguintes aspectos:

⁴⁴ Informação cedida pelo professor Dilermando Piva Júnior em Seminário na Fatec- Indaiatuba em maio de 2010.

- Acesso à tecnologia digital;
- Capacidade de manejar essa tecnologia do ponto de vista técnico; e
- Capacidade de integrar essa tecnologia nos afazeres diários.

Bastos et.al. (2008 P. 19) definem inclusão digital como o direito de acesso à informação, ao domínio dos programas de computador e de suas linguagens “para, com autonomia, criar conhecimentos, elaborar conteúdos, comunicar-se e expressar ideias”. A tecnologia deve ser usada como “ferramenta de desenvolvimento, inovação, participação ativa na sociedade e emancipação”. Tal definição dialoga com a proposta por Chaves (2006) baseada em Servon (2002). Em ambas as definições vemos a preocupação de que a inclusão digital abranja mais questões além de máquinas e acesso à *Internet*.

As escolas e universidades tornam-se um espaço importante para a promoção da inclusão (BASTOS et. al., 2008) à medida que estão sendo equipadas com computadores e acesso à *Internet*. Todavia, assim como ressalta Chaves (op.cit.), oferecer computadores não é o suficiente para alcançarmos a inclusão digital, pois apesar de algumas escolas públicas brasileiras e universidades contarem com o aparelhamento de seus laboratórios de informática, o número de computadores para atender a comunidade escolar ainda é pequeno, as máquinas nem sempre recebem a manutenção necessária e o acesso à *Internet* varia de escola para escola, sendo muito lento em várias escolas, o que dificulta o desenvolvimento de projetos ou atividades que demandem uma conexão mais rápida, sem mencionar o acesso restrito dos alunos às máquinas, que é feito somente a presença do professor, em muitos casos. Paiva (2001, p.114) fala dos esforços do governo com o Projeto Proinfo (vinculado à Secretaria de Educação a Distância do MEC) em equipar as escolas brasileiras com computadores, porém como ela destaca, ainda há muito a ser melhorado.

Dessa forma, é papel da educação capacitar os corpos docente e discente a fim de integrar o uso da tecnologia em suas vidas e afazeres, “a educação é um processo e a inclusão digital é um elemento essencial desse processo” (BASTOS et.al., op.cit.). Para tanto é preciso que a escola seja um espaço para o desenvolvimento de competências (CHAVES, op.cit.) e para a formação continuada de professores em serviço (BASTOS et.al., op.cit.), de forma que professores aprendam a integrar a tecnologia para usá-la com fins pedagógicos, para que alunos usem-na como instrumento para aprender e assim, “se desenvolver como ser humano e viver uma vida de qualidade” (CHAVES, op.cit.).

Assim, o simples acesso à tecnologia (a saber, computadores, *softwares* e *Internet*) não é suficiente para a inclusão digital dos membros da sociedade. Além do acesso a

esses equipamentos, é preciso a capacitação para usar seus diversos programas e principalmente, ensinar os usuários a integrar as diversas possibilidades do computador nas tarefas do cotidiano de modo a trazer maior eficiência ao seu trabalho e sua vida pessoal. Nesse âmbito precisa ser destacado o papel das escolas e universidades, como campo de promoção da inclusão digital. Devemos frisar que o objetivo maior da promoção das tecnologias digitais é a educação dos alunos, logo, seu uso deve ser pautado pela pedagogia e não pela tecnologia (OBLINGER e OBLINGER, 2005, p.2.17).

O papel que a tecnologia terá numa sociedade cada vez mais informada e informatizada dependerá dos caminhos que essa sociedade seguirá. Podemos seguir rumo à democratização da informação como forma de crescimento, como podemos escolher outro percurso e lançarmos mão da informação para mantermos velhas relações de dependência entre nações mais avançadas tecnologicamente e nações que engatinham no uso de tecnologias da informação. Nesse mérito é responsabilidade do Estado garantir “a toda a população, independentemente de sua idade, sexo ou outra condição, o acesso aos códigos necessários para compreender e manipular as novas tecnologias” (LITWIN, 1997, p.85).

Daremos prosseguimento a este estudo abordando o último tema dessa seção que aborda questões que circundam a implantação de perspectivas inovadoras na educação.

2.3.3 Desafios na Adoção de Práticas Inovadoras

Apesar da antiguidade da tecnologia para o desempenho de diversas tarefas, na educação sua penetração tem sido pequena se comparada a outras áreas de atuação tais como a medicina ou a engenharia (PAPERT, 1994, pp. 9-11). O autor lança mão de uma parábola para comparar o avanço de diversas áreas à educacional. Para tanto, ele usa a imagem do professor viajante no tempo transportado cem anos no futuro. Guardadas as devidas proporções e alterações no conteúdo, as dificuldades em lecionar seriam pequenas tendo em vista que a maioria dos professores ainda leciona como se fazia há 100 anos; e acrescenta que “ele não precisaria, de forma alguma, reaprender a exercer sua profissão”.

Várias metáforas são usadas para descrever o ensino na atualidade. Vilson Leffa (2001) usa a imagem do professor congelado que ao retornar a vida após cem anos se depara com a escola do mesmo jeito que havia deixado-a. Braga Norte (1997) e Ribeiro

(2009) também recorrem a essas metáforas para descreverem a condição do ensino atual que se mantém inalterado. Na construção dessa aquarela temos apresentado diversas razões que apontam a necessidade de se rever o ensino de línguas nas escolas brasileiras. Nesta última parte sobre o estado da arte apresentamos os principais obstáculos na implantação de práticas inovadoras nas escolas. Para tanto nos apoiamos nos estudos de Brasil (2008), Lampert (2000), de Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), de Mateus (2004), de Valente (2009), e em estudo da UNESCO (PELGRUM e LAW, 2003) acerca da implantação de TICs em contextos escolares.

Concordamos com Lampert (2000, p. 34) que as inovações na escola devem ser pautadas pelas “necessidades, desejos e expectativas dos educandos”. O autor (op.cit.) considera inovar como “reelaborar, reconstituir, reescrever, acrescentar”. Através da ação, busca-se alcançar mudanças no ensino, de modo a tornar a “aprendizagem mais dinâmica, interessante, prazerosa e menos cansativa, estafante e obrigatória”.

Consideramos o conceito de inovação esboçado por Lampert (op.cit.) essencial para a construção desta subseção que visa mostrar a importância dos papéis do professor, da equipe gestora, bem como do devido aparelhamento da escola e treinamento do corpo docente para que a adoção de práticas envolvendo o uso de TICs frutifique e não seja uma experiência frustrante.

Vemos na adoção de tecnologias digitais no ensino de línguas mais um instrumento para auxiliar professores na sua profissão. Ademais, concordamos com diversos autores (BRASIL, 2008; LACERDA SANTOS et.al., 2003; LAMPERT, 2000; LUCK, 1985; MORAN, 2003; SANDHOLTZ, RINGSTAFF e DWYER, 1997; PAIVA, 2008; PELGRUM e LAW, 2003; VALENTE, 2009) que discorrem a respeito das vantagens que o uso de computadores pode trazer para a aprendizagem. Porém, assim como os autores supracitados afirmam, sabemos que o potencial que computadores, a *Internet* e materiais eletrônicos contêm, não é por si só suficiente para garantir a mudança no paradigma de ensino de caráter tradicional para um de caráter comunicativo. Assim, antes de acharmos que a tecnologia e inserção de diversos equipamentos eletrônicos resolverão todos os problemas da escola, faz-se necessário repensar a escola como um todo: as abordagens de ensinar dos professores, a cultura da escola, a abordagem dos autores do material didático adotado pela escola, as necessidades do alunado, as potencialidades do corpo docente, o posicionamento da equipe gestora, as lideranças presentes na escola. A inserção de tecnologias na educação perpassa vários setores da escola e pode vir a suceder dependendo de como o diálogo entre as diferentes instâncias constituintes da arena escolar se suceder.

As verdadeiras inovações conforme afirma Luck (1985 apud LAMPERT, 2000, pp.32-33) são as que “envolvem mudanças de pressupostos e atitudes com relação ao ensino, a serem expressos não no plano individual, mas sim de grupo”. Segundo estudo brasileiro da Câmara dos Deputados, grande parte do desafio depende do professor:

[...] o desafio está nas mãos do professor. Se ele não muda sua prática, se a cultura escolar não é alterada, se as relações entre alunos e entre alunos e professor permanecem imperturbáveis, a máquina por si só faz quase nada para revolucionar a educação (BRASIL, 2008, pp. 142-143).

Na implantação de quaisquer tipos de prática inovadora, os professores representam elemento chave. Vários estudos destacam o papel fundamental do professor para que mudanças ocorram no ambiente escolar (ALMEIDA FILHO, 1997; ALVARENGA, 1999; BRASIL, 2008; LAMPERT, op.cit.; LACERDA SANTOS, 2003; LITWIN, 1997; MORAN, 2003; SANDHOLTZ, RINGSTAFF e DWYER, 1997; VIEIRA, 2003).

Todavia, assim como múltiplos estudos ratificam o papel essencial dos professores, eles também apontam diversas barreiras e obstáculos que professores e escolas impõem a fim de frear a entrada de novas práticas educacionais⁴⁵. A seguir, trataremos a respeito de alguns dos obstáculos que envolvem a implantação das TICs em escolas.

A escola tem sido retratada na literatura como um espaço resistente a mudanças (ALONSO, 2003; BRASIL, op.cit.; LACERDA SANTOS, op.cit.; LAMPERT, op.cit.; MORAN, op.cit.; SANDHOLTZ, RINGSTAFF e DWYER, op.cit.). Segundo Lampert (op.cit., p. 24) é natural que alguma resistência ocorra visto que a novidade traz instabilidade, nos tira de posições confortáveis, pois exigem de nós um novo posicionamento, novas atitudes, novas demandas. Tudo isso acaba gerando nas pessoas “certo desconforto, insegurança, instabilidade e reações adversas”. O autor também ressalta que “a oposição é inerente à própria inovação, nem sempre é consciente”. Outro fator destacado por Hargreaves (1994 apud, LAMPERT, Ibid.) e que corrobora a resistência oferecida por parte da escola na implantação de novas práticas diz respeito ao incremento de trabalho que pode ocorrer em consequência de se ter de lidar com algo novo e que muitas vezes exige maior dedicação e preparo do que as práticas habituais, especialmente quando envolvem o uso de tecnologias, e pela falta de políticas compensatórias no interior da escola, como por exemplo, a flexibilização do horário dos professores que trabalhem com o desenvolvimento de projetos inovadores.

⁴⁵ Existem várias possibilidades de inovações escolares, contudo, consideramos prática inovadora neste estudo a adoção de tecnologias da informação e comunicação no ensino de LE.

Há também os professores que decidem propor práticas inovadoras no âmbito institucional. O apoio a essas iniciativas varia, sendo que no seio da própria escola pode-se encontrar a resistência por parte dos pares como ressalta Lampert (Ibid.). Entretanto nem só de resistências vive a escola, há também os pares que apóiam as iniciativas de seus colegas. Tais iniciativas devem ser valorizadas pela escola, pois são pensadas e criadas “no interior da escola [...] e geralmente nascem da necessidade de um problema local ser equacionado” (LAMPERT, op.cit., p.36).

A questão de muitas mudanças para a escola serem propostas por pessoas que vêm de fora (tais como pesquisadores, reformadores, especialistas, políticos) gera um descompasso entre a realidade e necessidades da escola e as expectativas de pessoas encarregadas de elaborar projetos educacionais. Tais políticas, de caráter *top-down* (de cima para baixo) podem soar mais como imposições do que como propostas. Ainda mais quando se chega com tudo pronto e espera-se do professor que ele aceite aquela proposta sem dar seu parecer sobre a mesma. Por isso, faz-se necessário o trabalho em conjunto entre as diversas esferas educacionais: professores, especialistas, equipe gestora, como salientam Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997). Litwin (1997) dá destaque à importância de pensar as inovações dentro de contextos educacionais específicos, a fim de ter uma efetiva implantação ao levar em consideração as especificidades daquele contexto. Ademais, é uma forma de gestar a inovação dentro da própria escola e de envolver a comunidade escolar no seu desenvolvimento (BRASIL, 2008).

Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (op.cit., p. 163) apontam algumas crenças arraigadas dos professores como obstáculo para o diálogo acerca de inovações. Dentre essas crenças, os autores citam: as crenças sobre os papéis do professor e do aluno, sobre a natureza da aprendizagem e sobre a tecnologia.

Moran (2003) mostra o descompasso entre a escola e a realidade que a circunda como outro obstáculo que impede a escola de acompanhar e antecipar as mudanças na sociedade e conseqüentemente no mercado de trabalho. Como resultado, as instituições de ensino encontram-se distanciadas do mundo, mantendo um formato de ensino que não se adéqua mais às necessidades da sociedade contemporânea.

Quanto à adoção de tecnologias na educação é compreensível a reticência dos docentes em usar os recursos tecnológicos. Grande parte dos professores em serviço faz parte de uma geração que não está acostumada a fazer uso massivo de computadores. Como imigrantes digitais, é compreensível o receio desses professores em usarem essas ferramentas, tendo em vista que eles próprios aprenderam de outra forma, e sem a utilização desses

aparatos. As universidades brasileiras reformularam seu currículo recentemente de modo a incluir disciplinas na modalidade a distância, reconhecendo a importância da *Internet* como mediadora da comunicação professor e aluno. Todavia, essas medidas são recentes, assim como a redução dos preços de computadores e do custo de acesso à rede mundial. Diante disso, é de se esperar dos professores que eles estranhem e boicotem o uso de computadores nas salas de aula, bem como que eles repitam digitalmente o que fazem tradicionalmente, pois foi dessa maneira que eles foram ensinados.

A valorização da autonomia do professor no lugar de se valorizar as práticas de trabalho colaborativas é outro impedimento na adoção de tecnologia na escola. Em estudo sobre a implantação de salas de aula ricas em tecnologia, Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) observaram que ao se reestruturar a escola, o costume dos professores de trabalhar de forma isolada impediu o desenvolvimento de formas de trabalho que se apoiassem na troca de ideias entre colegas, na observação de aulas, e na reflexão sobre a própria prática de ensino. A formação de equipes é sugerida pelos autores como forma de promover o compartilhamento de experiências e de crescimento conjunto dos professores.

O trabalho colaborativo é essencial para o sucesso da adoção de práticas inovadoras segundo defendem os autores supracitados: “a mudança ocorre mais rapidamente em ambientes nos quais a inovação e a troca de informações e experiências entre os professores ocorram simultaneamente, uma promovendo a outra” (SANDHOLTZ, RINGSTAFF e DWYER, op.cit., p.19). Para o desenvolvimento de trabalho colaborativo deve-se enfatizar “um clima humano de coleguismo, de confiança, e esquematizar procedimentos capazes de vencer as resistências e obstáculos”, a fim de se alcançar uma efetiva inovação na escola que “não poderá ser um patrimônio de uma pessoa isolada, mas realiza-se através do comportamento coletivo” (LAMPERT, 2000, p.30).

Lampert (op.cit., p. 29) apresenta os principais obstáculos na implantação de práticas inovadoras encontrados em escolas:

- Ausência de um plano de mudança, ou seja, saber qual a meta a que se dirige a mudança;
- Introduz-se uma ligeira inovação e depois não há preocupação com a sua operacionalização;
- Os reformadores têm a ideia de que os professores são resistentes às mudanças e os culpam pelas dificuldades na interpretação;
- Sem o apoio interno e externo, as inovações não se institucionalizam.

Tais elementos devem ser levados em consideração no planejamento de um plano de ação visando à integração de novas práticas. Em relação à adoção de TICs na escola, além dos fatores postulados acima, ainda há de se levar em consideração os seguintes aspectos (BRASIL, 2008, p.68):

- Suporte técnico insuficiente;
- Falta de tempo do docente para explorar e aprender a tecnologia;
- Necessidade de capacitação profissional mais personalizada.

Na área de pesquisa do ensino de línguas, Bax (2003, apud PAIVA, 2008, p. 12) propõe sete estágios para a normalização das atividades no ensino de línguas mediado por computadores: 1. Surgem os primeiros adeptos e alguns professores adotam a tecnologia por curiosidade; 2. A maioria das pessoas ignora a tecnologia ou demonstra ceticismo; 3. As pessoas experimentam a tecnologia, mas podem vir a rejeitá-la frente os primeiros obstáculos; 4. Os professores tentam novamente usar a tecnologia pelo convencimento de alguém e conseguem ver algum resultado; 5. Mais pessoas estão usando a tecnologia, porém ainda existe o medo e expectativas exageradas; 6. A tecnologia passa a ser vista como algo normal e 7. A tecnologia integra-se ao ensino e torna-se invisível, normalizada.

Retomaremos na análise os obstáculos colocados por Lampert (op.cit.), as barreiras técnicas levantadas pelo estudo brasileiro acerca de adoção de TICs (BRASIL, op.cit.) e os sete estágios propostos por Bax (2003) a fim de situarmos a escola em estudo.

Na implantação de inovações é preciso percorrer um longo caminho, cheio de idas e vindas, complexo, não-linear e sem garantia de que se alcançará uma mudança profunda na organização escolar. Assim, na adoção de tecnologias no ambiente escolar, Moran (2003) e Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) apontam que até se alcançar alterações na abordagem de ensinar do professor e estes mudarem a perspectiva do ensinar para o aprender, enfocando a atuação ativa dos aprendentes, demanda tempo e o processo passa por diversas fases. Desta forma, é normal que no início da adoção de tecnologias, os professores exijam o componente técnico através de treinamentos nos quais aprendam a usar os equipamentos em questão. Os treinamentos podem ajudar a aumentar a confiança e reduzir o estresse, como frisam os autores, porém só o componente técnico não será capaz de efetivar a mudança, sendo necessária a imersão dos professores num “ambiente que construa os elos entre a tecnologia, a instrução e a aprendizagem” (SANDHOLTZ, RINGSTAFF e DWYER, op.cit., p.61). Moran (2003, p.171) afirma que inicialmente professores usam a tecnologia

para repetir o que já faziam tradicionalmente, faltando ainda “o domínio técnico-pedagógico que lhes permitirá [...] modificar e inovar os processos de ensino e aprendizagem”.

Pelgrum e Law (2003) ressaltam que o desenvolvimento dos professores e demais profissionais envolvidos na implantação requer uma formação inicial, constantes atualizações relacionadas ao conhecimento e habilidades em TICs, além de uma formação continuada que abarque não só questões tecnológicas, mas envolva também mudanças curriculares e práticas pedagógicas na integração da tecnologia no processo educacional.

Com o intuito de integrar a tecnologia a práticas educacionais de caráter construtivista, Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (op.cit.) discorrem acerca do acompanhamento e apoio aos professores durante o processo de adoção de novas práticas. Para os autores, esse acompanhamento deve ir muito além de simplesmente “oferecer oficinas de curta duração aos professores”. Os autores sugerem a criação de novas formas de aperfeiçoamento profissional, de preferência que beneficiem o trabalho em conjunto, a reflexão e a criação de projetos que possam ser usados em sala de aula. Nessa mesma direção seguem Pelgrum e Law (2003) que defendem que a implementação de mudanças exige o desenvolvimento continuado da equipe escolar, portais educacionais na *Internet* visando ao compartilhamento de fontes, experiências, materiais, bem como medidas de apoio aos alunos que à medida que vão se tornando mais independentes e autônomos no processo de aprendizagem, precisarão de um apoio que extrapola o contato direto e pessoal e demanda por novos meios de comunicação.

Grosso modo, a adoção de TICs na educação vai além da aquisição de produtos informáticos caros. Ela passa por um processo de formação de professores de natureza continuada e pode implicar em mudanças no ensino, ao descentralizar o foco do processo de ensino da figura do professor e focalizar o aluno. Sobre a urgência da escola de mudar seu modelo tradicional de ensino e o uso de TE, Lacerda Santos e Moraes (2003, p. 40) colocam que:

A escola percebe que são necessárias mudanças, novas atitudes docentes são exigidas e que é fundamental refletir e analisar a maneira tradicional de produzir e transmitir conhecimentos. Pensar educação, hoje, portanto não é apenas adaptar procedimentos, mas, sobretudo, repensar e reinventar a aprendizagem e o ensino a fim de enfrentar desafios representados pela cultura contemporânea e pela emergência de um novo leitor e observador.

No desenvolvimento e na implantação de contextos ricos em tecnologia deve ser ressaltado o papel que as equipes gestoras desempenham como “limitador ou promotor de mudanças” (BRASIL, 2008, p. 66-67). Gestores escolares que apóiam projetos de inovação

exercem papel de influência sobre os demais professores. O apoio de lideranças da escola também é crucial para sua adesão em maior escala.

Tendo em vista que o objetivo deste estudo é o de fomentar a formação de professores de línguas em serviço no uso de TE, além de focalizarmos o manuseio de recursos tecnológicos, também oferecemos subsídios que levassem os professores à reflexão sobre por que utilizar as TICS na educação. Ademais, houve a preocupação de se produzir material didático em formato eletrônico para uso na sala de aula.

2.4 Síntese do Capítulo

No desenvolvimento deste capítulo apresentamos o aporte teórico que servirá de alicerce para a análise dos processos desencadeados durante o tutorial ofertado aos professores do Centro de Línguas em estudo.

Para tanto, contamos com os estudos da LA e da Educação sobre formação de professores. Vimos que apesar da configuração dos cursos de Letras ter passado por uma reforma no começo desta década, ainda sofre variações e não foram todas as instituições que implementaram as mudanças estabelecidas pelo Ministério da Educação. Soma-se a isso a exclusão da avaliação de línguas estrangeiras dos principais exames nacionais do país que avaliam o Ensino Médio. Como resultado, temos uma carreira desvalorizada socialmente, inclusive pelos próprios professores. Em decorrência dessa depreciação, recorreremos a recentes estudos que discorrem a respeito de novos instrumentos em discussão para avaliar os professores e assegurar sua ascensão na carreira além da progressão vertical e horizontal. Tais instrumentos podem servir para incentivar professores com práticas pedagógicas bem-sucedidas a se manterem na carreira e a continuar investindo em sua formação profissional. Quanto às formas de se implementar a educação continuada, escolhemos abordá-las a partir das tecnologias da informação e comunicação e concentramos nosso olhar no professor por este desempenhar papel crucial no processo de ensino/aprendizagem e na adoção de práticas inovadoras. Apresentamos a importância da reflexão acerca da própria prática discutida por Almeida Filho (1993, 1999, 2009), Alvarenga (1999), Bлатыта (2008) e outros. Destacamos a urgência da escola em tornar-se um espaço para o desenvolvimento dos professores e

transformar-se numa organização de aprendizagem. Destacamos a influência de duas abordagens principais que marcam o ensino de professores: a abordagem gramatical e a abordagem comunicativa. A partir da prática reflexiva, é possível ganhar consciência acerca do ensino que se faz e a partir disso, conseguir fazer alguma mudança. Nesta seção mostramos formas de se instrumentalizar a educação continuada. Atualmente há diversas modalidades de ensino que transpõem os muros das escolas e possibilitam o estudo a distância.

A segunda parte deste capítulo foi dedicada ao processo de aprendizagem. A sociedade contemporânea exige novas formas de aprender e recorreremos aos pressupostos da teoria vygotskiana a fim de resgatarmos princípios para a condução de um ensino voltado para o aprender, para as necessidades do aluno, que considere o aprendiz como um ser histórico inserido num contexto social, cultural e histórico específicos, e para que a aprendizagem seja significativa, a realidade do aluno deve ser levada em consideração. Outro aspecto abordado nesta seção foi em relação ao papel da interação para a aprendizagem. Através da troca de ideias, de informações, na ajuda mútua para resolução de problemas, o aprendizado ocorre. A interação deve ser promovida em todas as direções: entre alunos, entre professor e aluno e entre aluno e professor, pois é no contato com o outro que nos desenvolvemos.

Vivemos cercados de informações de todos os tipos. Os professores deixaram de ter o domínio exclusivo da “chave” para o conhecimento. Diante disso, os alunos passam a ter maior autonomia, pois podem descobrir sobre o que lhes interessa independente do professor estar de acordo com aquilo ou não. Isso resulta em alunos tornarem-se fonte de conhecimentos e de saberes. Esses alunos podem ser grandes parceiros nas salas de aula se forem incentivados a dar suas contribuições e professores não se acharem ameaçados por não saber tudo. Quando se introduz o uso de recursos tecnológicos, a troca de papéis entre professor e aluno fica mais evidente diante da facilidade de o alunado lidar com toda gama de recursos tecnológicos (BRASIL, 2008; PELGRUM e LAW, 2003; SANDHOLTZ, RINGSTAFF e DWYER, 1997).

Outra contribuição que enriqueceu este capítulo foi dos estudos da LA acerca da teoria do caos e da complexidade a fim de elucidar a aquisição de uma LE. Apesar de não estarmos trabalhando diretamente com a aquisição de uma LE, estamos indiretamente, se considerarmos a linguagem do computador e da *Internet* como uma nova língua a ser adquirida por professores imigrantes digitais.

Na última seção deste capítulo abordamos questões referentes à tecnologia, às TICs, à TE e apresentamos a sociedade da informação e a geração digital como os herdeiros

dessa sociedade. Incluímos a discussão acerca da necessidade de novos letramentos, da inclusão digital e do desafio de educar uma geração com habilidades desconhecidas pelas gerações anteriores. Por fim, tratamos a respeito de práticas inovadoras e dos desafios que jazem na implantação de novas práticas, sendo fundamental o papel das equipes gestoras e do envolvimento do corpo docente a fim de se elaborar um projeto em conjunto e que envolva todas as instâncias escolares.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1 A Pesquisa Qualitativa

Esta seção aborda a metodologia da pesquisa e está organizada em oito partes. A primeira trata da natureza qualitativa da pesquisa, seguida do método de investigação adotado para este estudo (pesquisa-ação). Em seguida apresentamos os papéis do pesquisador e dos participantes da pesquisa, os princípios que regem este estudo, os instrumentos de coleta de dados, o contexto da pesquisa, a descrição do tutorial e o perfil dos professores participantes.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optamos pela metodologia de pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa é um campo de investigação que atravessa disciplinas, campos e temas (CHIZOTTI, 2006; DENZIN e LINCOLN, 2006; EL ANDALOUSSI, 2004). Inicialmente usada nas ciências sociais e comportamentais, a pesquisa qualitativa passou a influenciar a forma de se fazer pesquisa na educação, na história, na ciência política, na medicina, na enfermagem, na assistência social e nas comunicações (CHIZOTTI, op.cit.).

A pesquisa qualitativa é hoje um campo transdisciplinar e que conta com multimétodos de investigação (CHIZOTTI, op.cit.). Alguns desses métodos investigativos incluem a entrevista, a observação participante, história de vida, testemunho, análise do discurso, estudo de caso, entre outros. O estudo qualitativo também pode ser caracterizado pelo seu tipo de pesquisa, a saber, a pesquisa etnográfica, participativa, pesquisa-ação e o estudo de caso.

Essa abordagem de pesquisa tem uma concepção de verdade que se opõe àquela do paradigma positivista, principalmente por se localizarem dentro de um paradigma socioconstrucionista e interpretativista de pesquisa (TELLES, 2002, p.114). Dentro deste paradigma, a concepção de verdade é tida como algo co-construído pelos agentes de pesquisa. O professor João Telles ao citar Harry Wolcott (1994) defende que “mais do que procurar verdades, a pesquisa em educação deve ser provocadora de reflexões, deve tentar entender e explicar não um mundo pré-fabricado, mas um mundo dinâmico, em constante processo de construção” (TELLES, op. cit. p. 114).

Baseando-nos nesse entendimento visamos com este estudo retratar um contexto que fora construído em decorrência de diversos fatores: políticos, sociais, históricos e culturais. A tentativa de captar essa realidade dinâmica e complexa do fenômeno

educacional dentro de um contexto social num dado momento histórico é um dos desafios da pesquisa educacional (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Nossa opção por esta vertente metodológica baseia-se no fato de que nem sempre os métodos quantitativos possibilitam a análise de aspectos relacionados a questões mais específicas e que não podem ser mensuradas, tais como o nível de aceitação de professores acerca do uso de tecnologias na educação. Na atualidade, a investigação qualitativa vem sendo usada cada vez mais na pesquisa em educação por esta trazer em si a possibilidade de ir além dos números “que muitas vezes escondem a dimensão humana, pluralidade e interdependência dos fenômenos educacionais na escola” (TELLES, op.cit., p. 102). Ademais, os estudos qualitativos “buscam descrever e explicar os fenômenos educacionais ao ponto de vista dos participantes da pesquisa” (TELLES, op.cit., p. 114). Concordamos com Antonio Chizotti (2006, p.28) que o termo qualitativo envolve uma “partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Diante do que foi exposto, lançamos mão da pesquisa qualitativa para o desenvolvimento desta investigação por esta dar conta de abarcar questões que envolvem aspectos culturais e subjetivos, os quais fazem parte deste estudo.

A metodologia da pesquisa-ação foi o norte para a condução deste estudo. Também recorreremos aos princípios da pesquisa etnográfica e usamos uma variedade de métodos oferecidos pela pesquisa qualitativa. Ao usarmos vários métodos, nosso intuito foi o de escolher os instrumentos mais adequados para nos auxiliar na coleta dos dados.

Para o desenvolvimento desta pesquisa nos apoiamos nos estudos feitos por Chizotti (op.cit.); Crookes (1993); Denzin e Lincoln (2006); El Andaloussi (2004); Fetterman (1998); Flick (2004); Freebody (2003); Ludke e André, (op.cit.), Macintyre (2002); Punch (1994); Rosa e Arnoldi (2006) e Telles (op.cit.).

Na próxima seção delineamos os aspectos centrais da pesquisa-ação, que justificam nossa opção por esta modalidade investigativa, traçamos os princípios que regem este estudo e apresentamos os instrumentos utilizados na coleta de dados.

3.1.1 Um Tom Escolhido: Pesquisa-Ação

O interesse por realizar esta pesquisa surgiu com a observação do uso de tecnologias por professores no Centro de Línguas onde leciono. A partir da minha vivência em escolas de línguas da rede privada de ensino, ao entrar para o serviço público como professora encontrei uma série de problemas até então desconhecidos. Por estar acostumada a trabalhar em escolas de línguas que utilizam a tecnologia como aliada no ensino de LE, me causou certo estranhamento deparar-me com uma escola que continuava na geração do quadro, livro e exercícios impressos. Diante dessa nova realidade, busquei na literatura disponível formas de tentar impulsionar o uso de tecnologias nesse novo contexto. Assim, o interesse inicial em procurar soluções para este problema neste contexto de trabalho me levou a optar pela pesquisa-ação:

Na pesquisa-ação, a pesquisa tem a função de diagnosticar uma situação, iniciar uma ação, acompanhá-la, observá-la, conferir-lhe sentido, avaliando-a e incitando-a a desencadear novas ações. A pesquisa permite analisar uma situação para trazer auxílio, esclarecer o significado do comportamento dos diferentes parceiros e também reduzir as divergências entre os participantes para que alcancem objetivos comuns (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 86).

Além disso, a pesquisa-ação possibilita “a intervenção do pesquisador dentro de uma problemática social, analisando sua implicação e anunciando sua finalidade, para mobilizar os participantes na pesquisa-ação” (EL ANDALOUSSI, op.cit. p.89; CROOKES, 1993, THIOLENT, 1982), que se tornam atores, e, ao participar do desenvolvimento da ação, contribuem para a produção de novos saberes e para um projeto de mudança (EL ANDALOUSSI, 2004; CROOKES, op.cit.; TELLES, 2002). Na pesquisa-ação é aceitável que perguntas de pesquisa emergjam de problemas e preocupações próprios do professor (CROOKES, Ibid.; MACINTYRE, 2002; TELLES, op.cit.). Porém, mais do que identificar um problema e resolvê-lo, faz-se necessário o desenvolvimento de um programa de reforma cíclico cujos resultados sejam refletidos, refinados e desenvolvidos em comunidades colaborativas investigativas (CARR e KEMMIS, 1986 apud CROOKES, op.cit.; EL ANDALOUSSI, op.cit.). O caráter cíclico da pesquisa-ação permeia o processo da pesquisa e a reflexão contínua ganha forma através de discussões, de constantes reconsiderações e avaliações que ocorrem na medida em que o estudo se desenvolve (CROOKES, op.cit.; CHIZOTTI 2006; EL ANDALOUSSI, op.cit.; MACINTYRE, op.cit.; TELLES, 2002.). Além disso, merece ser ressaltado que os objetivos podem ser remodelados dependendo dos

resultados de cada fase da pesquisa e dos encontros com o grupo participante (TELLES, op.cit.).

Para Freebody (2003, p.87), o corolário da pesquisa-ação é a melhoria profissional através de colaboração focada. “[Os] proponentes [da pesquisa-ação] objetivam permitir aos professores que eles sejam mais deliberativos e mais responsáveis pelos esforços de mudança da prática educacional”. Nesse sentido, Kemmis (1990 apud FREEBODY, op.cit., p. 88) caracterizou a pesquisa-ação como “consciente acerca do papel da pesquisa como uma atividade social, com uma história”. Ela também é vista como um “conjunto de práticas inevitavelmente seladas e necessariamente informadas por outras práticas sociais tais como a administração burocrática, o trabalho disciplinar acadêmico e movimentos sociais ativistas” (KEMMIS, 1990 apud FREEBODY, op.cit., p. 88).

Desta forma, a preocupação inicial em achar formas de alavancar o uso de tecnologias na sala de aula foi sendo refinada e hoje propomos uma série de ações para o uso continuado de TICs na escola em análise. Tais ações serão apresentadas e discutidas no capítulo final desta dissertação. Todavia, assim como destaca Macintyre (2002), levamos em consideração que a pesquisa-ação é muito mais do que o planejamento de uma mudança e sua implementação. No seu transcorrer, a pesquisa demanda contínuas avaliações, que por sua vez podem resultar em emendas, mudanças na estratégia, a necessidade por mais tempo ou talvez a redefinição da própria pergunta de pesquisa (MACINTYRE, op.cit.; EL ANDALOUSSI, 2004).

A pesquisa-ação pode ser representada por fases. Chizotti (2006, pp.86-87) condensou modelos de pesquisa-ação elaborados por diversos teóricos (BARBIER, 2002; CARR e KEMMINS, 1983; ELLIOT, 1973; KEMMINS e MCTAGGART, 1988) reorganizando-os em seis fases:

Quadro 7: Fases da Pesquisa-Ação

1. Definição do problema: pressupõe a determinação da instituição que se quer estudar ou do problema que se quer resolver.
2. Formulação do problema: pressupõe que, tendo definido e formulado claramente o problema que se quer resolver, é necessário coletar e analisar as informações, documentais ou orais, necessárias para se definir quais as melhores ações possíveis para a solução desse problema e eleger a mais adequada para ser experimentada.
3. Implementação da ação: supõe um plano de execução, com especificação dos objetivos, das pessoas, lugares, tempo e meios. O plano deve auxiliar nas negociações prévias com todos os

envolvidos para que tenham clareza do que se quer e para posterior avaliação dos resultados alcançados.
4. Execução da ação: ela é acompanhada em todos os seus aspectos, desde sua apresentação até os resultados obtidos para que sejam relatados e os envolvidos possam avaliar a adequação e as insuficiências da ação realizada e, depois, essas insuficiências possam ser discutidas, analisadas e, finalmente, os aspectos que apresentarem resultados inadequados serem corrigidos.
5. Avaliação da ação: a avaliação dos resultados da ação implementada deve provocar a redefinição do problema e a revisão do plano, se necessário, e produzir a proposição de um novo plano para uma ação ulterior que deverá ser objeto de nova análise e avaliação dos resultados.
6. Continuidade da ação: o relatório dos planos executados e dos resultados obtidos devem auxiliar a discussão partilhada dos impasses encontrados e das soluções dadas, para que os interessados ampliem a compreensão da situação problemática e das condições que a envolvem, mantenham consenso sobre os encaminhamentos da pesquisa de modo que se sintam solidários com as ações escolhidas, implementadas e com os resultados e as consequências delas.

Na pesquisa-ação a articulação entre pesquisa e ação ganha uma importância que talvez em outras formas investigativas não exista de maneira tão destacada. Esta articulação se repete na relação entre participantes da pesquisa e pesquisador:

Consideradas isoladamente, a pesquisa e a ação pouco importam. É o hífen que as une que define a pesquisa-ação e lhe atribui um status de interseção entre pesquisa e ação. Esse hífen é considerado uma indicação da fusão fecunda da pesquisa e da ação em uma perspectiva transformadora dos valores e das atitudes, tanto dos pesquisadores como dos atores. Sob essa perspectiva a relação entre pesquisadores e atores é orgânica, porque é geradora do trabalho de ambos. É somente nessa ótica que parece mais justo declarar que não se pode haver pesquisa sem ação e ação sem pesquisa (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 102).

Nesse sentido, a pesquisa-ação incorpora vários modos de pesquisa, articulando teoria e prática, lançando mão de estratégias que associam pesquisadores e participantes da pesquisa na realização de um projeto comum (EL ANDALOUSSI, op. cit.). Ademais, “as relações entre pesquisador e participantes da pesquisa tornam-se objeto de trocas, negociação, cooperação, aliança, etc.” (EL ANDALOUSSI, op.cit. p.102).

Prosseguiremos nosso estudo abordando o papel do pesquisador e dos participantes da pesquisa dentro da pesquisa-ação.

3.2 O Papel do Pesquisador e dos Participantes da Pesquisa

“Se aceitarmos que os participantes têm suas próprias agendas, não podemos deixar de nos perguntar como a pesquisa pode ser útil para eles, se aceitarmos que vale a pena construir conhecimento, não podemos deixar de aceitar que vale a pena partilhá-lo”.

Maria Antonieta Celani, 2005.

Consideramos os participantes desta pesquisa parceiros no desenvolvimento deste estudo que pretende se manter a partir da implantação de diversas ações futuras em conjunto com diferentes instâncias da escola. Destarte, os professores que participaram do tutorial acerca do uso de TICs para o ensino de línguas têm uma significação para este estudo que supera o papel de “sujeitos da pesquisa”. Na visão de João Telles, a qual endossamos, dependendo do papel que o professor assume durante a investigação, ele poderá agir como um *agente* ou *sujeito* da investigação. Ao ser *agente*, seu papel será o de ajudar o investigador a tomar decisões, interpretá-las ou auxiliá-lo na sua interpretação. Por outro lado, na posição de *sujeito*, seu papel será simplesmente o de fornecer dados e ser objeto de análises e interpretações do pesquisador (TELLES, 2002).

Para nos referirmos aos agentes desta pesquisa utilizamos o termo *participante*. Todavia, diferentemente do sentido conferido por Flick (2004), no qual usa o termo para se referir “àquelas pessoas a serem entrevistadas ou observadas ou àqueles que devem autorizar ou facilitar o acesso”, consideramos os professores participantes deste estudo como sujeitos ativos no processo de construção deste estudo, que além de terem contribuído com seus dados, traçaram uma nova rota para esta investigação.

Nossa pesquisa baseou-se no tipo de ação “conjunto de operações planejadas em comum entre pesquisadores e atores” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 86). Este tipo de ação visa um conjunto de operações planejadas tanto pelo pesquisador quanto pelos participantes da pesquisa visando melhorias na resolução de problemas, retomando a finalidade da pesquisa-ação que “é o resultado da pesquisa e da prática em uma relação de sinergia, para realizar um projeto social e aperfeiçoar a problemática abordada” (EL ANDALOUSSI, op. cit., p.91).

Compartilhamos da ideia de que os professores participantes têm importância vital e exercem o papel de agentes. Muito além de fornecerem dados, esses professores dividiram conosco suas expectativas, suas dificuldades profissionais, as barreiras com o uso

da tecnologia, além de suas opiniões acerca do que pode ser feito concretamente para a mudança desse cenário. Assim como a figura do tutor é daquele que auxilia (presencialmente ou a distância via livros, guias, *Internet*), “o papel do pesquisador adquire a dimensão de mentor que orienta, reflete e discute juntamente com um professor participante e agente na construção do conhecimento sobre sua prática pedagógica” (TELLES, 2002, p. 98).

Desta feita, Punch (1994) e João Telles (op.cit.) asseveram a necessidade de uma relação de parceria entre professores participantes e pesquisadores. Tal associação deve ter por fim a “produção de sentidos sobre a prática pedagógica” (TELLES, op.cit, p. 98):

O professor reflete e produz sentidos sobre suas ações e a sala de aula. O pesquisador, por sua vez, produz sentidos sobre aqueles produzidos pelo professor, construindo, assim, quadros de significados que comporão o conjunto de conhecimentos adquiridos através da pesquisa. Desta maneira, os resultados da pesquisa serão relevantes para os professores e contribuirão para o desenvolvimento de suas atividades profissionais.

A condução da pesquisa-ação como um meio de reflexão (CHIZOTTI, 2006) crítica acerca do ensino e do contexto sócio-político no qual professores se encontram tem o potencial de ser um componente principal na contínua luta pela melhoria do ensino de línguas estrangeiras (CROOKES, 1993).

A participação ativa dos participantes da pesquisa é determinante para a direção das ações do estudo. Todavia, o papel que os participantes da pesquisa desempenharão depende da posição que o pesquisador assume, além disso, envolve questões éticas quanto ao papel dos participantes da pesquisa que deixam de ser objeto da pesquisa e tornam-se parceiros (CELANI, 2005), onde a pesquisa não é feita “sobre as pessoas, mas com as pessoas” (EL ANDALOUSSI, 2004, p.81).

3.2.1 Técnicas da Pintura: Princípios que Regem o Estudo

A construção desta seção foi baseada no estudo de Fetterman (1998) a respeito dos princípios basilares da etnografia⁴⁶. Apesar de seu estudo ter sido voltado para a pesquisa

⁴⁶ De acordo com Watson-Gegeo, a etnografia busca o estudo a longo prazo, holístico e intensivo sobre o comportamento das pessoas em cenários contínuos. Um dos seus objetivos centrais é entender a organização social e as perspectivas baseadas culturalmente e interpretações que baseiam o conhecimento e guiam o comportamento num dado grupo social (1997, p.136).

etnográfica, muitos aspectos podem servir para o desenvolvimento deste estudo. Assim, abaixo descrevemos aspectos que devem ser levados em consideração na realização de pesquisa em ambiente escolar. Dentre eles, destacamos questões envolvendo: a postura holística, a orientação acrítica, as diversidades inter e intracultural, estrutura e função, símbolos e rituais e o acesso do pesquisador ao campo.

1. Postura holística: de acordo com o autor, a perspectiva holística na pesquisa visa a aumentar a sua abrangência e ter uma visão completa do grupo social. Tal orientação força o pesquisador em campo a ver além da cena cultural imediata ou de um evento em sala de aula onde cada cena existe dentro de um contexto de multicamadas e inter-relacionado. Tal perspectiva demanda bastante tempo em campo para colher os muitos tipos de dados que juntos criam um retrato do todo social. Ela também requer métodos múltiplos e múltiplas hipóteses para assegurar que o pesquisador cobrirá todos os ângulos possíveis (FETTERMAN, 1998).

2. Postura tolerante: esta orientação ajuda os pesquisadores a não fazerem julgamentos inapropriados e desnecessários de valores acerca do que observam. Ao mesmo tempo, esta orientação demanda do pesquisador a tentativa de ver a cultura do outro sem julgá-la, “apesar de o etnógrafo não poder ser totalmente neutro” (FETTERMAN, op.cit., p.23). Essa impossibilidade de total imparcialidade repousa sobre a cultura que cada um tem: somos todos produtos culturais. Todavia, mesmo com todas nossas crenças, valores e preferências, o pesquisador precisa fazer um esforço para não deixar-se levar por suas ideias, tentando buscar a imparcialidade e o retrato da cultura do outro sem preconceitos:

Apesar de termos crenças pessoais, preconceitos e gostos individuais, [...] o etnógrafo pode se vigiar contra os preconceitos mais óbvios, ao explicitá-los e ao tentar ver outra prática de uma cultura imparcialmente. O comportamento etnocêntrico – a imposição dos valores e padrões de uma cultura sobre outra, com a pressuposição de que uma é superior à outra – é um erro fatal na etnografia (FETTERMAN, op. cit, p. 23).

3. Estrutura e função também são conceitos propostos por Fetterman (op.cit.) que dizem respeito a este estudo. Estrutura refere-se à estrutura social ou configuração do grupo. Já a função refere-se às relações sociais entre os membros do grupo. Estes conceitos são importantes por considerarem as organizações internas de uma organização (neste caso, de uma escola). No contexto desta

pesquisa tais definições são essenciais para explicar as diferentes relações presentes na escola: as relações interpessoais entre professores, entre professores e outros funcionários, entre professores e alunos, entre professores e direção, dentre tantas outras.

4. O acesso ao campo: deve ser bem negociado, visto que o bom andamento da pesquisa dependerá de como e se as portas do local em estudo serão abertas. Para tanto se faz indispensável o conhecimento da hierarquia dentro da instituição a ser pesquisada, assim como a observação de quem são os seus “guardiões” (FETTERMAN 1998; PUNCH, 1994). Esses guardiões são figuras que detêm o poder de mostrar os caminhos para acessos nem sempre permitidos ao pesquisador. Eles podem ser pessoas com um nível hierárquico menor, mas com alto poder de penetração em diversas esferas da organização. Além da mostrar os caminhos para acessos nem sempre permitidos ao pesquisador. Eles podem ser pessoas com um nível hierárquico menor, mas com alto poder de penetração em diversas esferas da organização. Conjuntamente à necessidade de reconhecê-los, é preciso também um processo de negociação contínuo (CELANI, 2005; PUNCH, op.cit.) junto à instituição e/ou aos participantes.

5. Ética. No desenvolvimento deste estudo, nos deparamos com diversos aspectos envolvendo a ética⁴⁷. Desde o início da pesquisa, nos defrontamos constantemente com questões que exigiram um posicionamento nosso a esse respeito. Para a realização deste estudo, tivemos o consentimento por escrito da direção escolar. Junto aos professores participantes, entregamos o termo de consentimento livre e esclarecido (DENZIN e LINCOLN, 1998 apud CELANI, op.cit.; PAIVA, 2005), além de termos explicado do que esta pesquisa se tratava. Os professores receberam dois termos de consentimento: o primeiro tratava de uma autorização para a divulgação das informações cedidas durante o tutorial (v. Apêndice A). No transcorrer da pesquisa notamos que este instrumento não estava compatível com o trabalho que estávamos realizando. Trabalhamos com gravações em áudio e vídeo, com fotografia e os professores produziram uma série de materiais em formato digital. Diante disso, criamos um novo termo de consentimento no qual abarcamos todas essas questões, e deixamos claro que a

⁴⁷ Conforme Cenci (2002 apud PAIVA, 2005, p.44) a ética no ideal grego refere-se ao equilíbrio das ações, “é a busca do agenciamento do agir humano de tal forma que o mesmo seja bom para todos”. É sobre esse equilíbrio que baseamos nosso estudo.

participação dos professores neste estudo era voluntária e que eles poderiam se desvincular do projeto a qualquer momento, caso assim o desejasse (v. Apêndice B).

Outro aspecto concernindo à ética envolveu a identidade dos participantes da pesquisa, que serão chamados por cores, as quais foram escolhidas por cada um. Segundo Denzin e Lincoln (1998 apud CELANI, 2005, p. 110) “a proteção dos participantes é essencial”. Além disso, a privacidade e confidencialidade dos dados também foram preservadas. Os professores participantes tiveram acesso ao resultado parcial de dados coletados e esclarecimentos puderam ser feitos por eles próprios. Segundo Maria Antonieta Celani, “os participantes não podem ser excluídos da etapa final de apresentação de resultados da pesquisa” (CELANI, op.cit., p. 111). As conclusões deste estudo geradas com a análise dos dados também foram compartilhadas junto à equipe gestora com o propósito de que fizesse suas considerações acerca das conclusões apresentadas. Algumas das ações propostas neste estudo só foram possíveis graças às contribuições desse grupo de professores que se propuseram a participar do estudo. Compartilhamos da visão de Morin (2003, apud PAIVA, 2005, p.43) de que a “responsabilidade e a solidariedade” devem ser princípios norteadores de uma pesquisa. O estudo presente procurou se pautar nesses critérios.

Na próxima seção, destacamos os instrumentos de coleta e de análise do corpus e por fim descrevemos o local escolhido para a pintura desta cena e os professores participantes.

3.2.2 Tintas e Pincéis: Instrumentos de Coleta de Dados

Esta pesquisa contou com a observação participante da pesquisadora durante aulas de um tutorial no uso de TICs no ensino de línguas destinado a professores de línguas. O tutorial foi criado para o desenvolvimento desta pesquisa e baseou-se na realidade apresentada pela escola em análise, assim, é importante destacar que este mesmo “curso” talvez tenha de ser adaptado para outros contextos escolares. O tutorial foi ofertado em dois horários: pela manhã e pela tarde e consistiu em seis encontros⁴⁸ com a duração de duas horas

⁴⁸ A turma da manhã teve um encontro a mais que a turma da tarde por solicitação dos professores participantes daquele turno.

cada. A proposta do tutorial foi a de ensinar aos professores participantes como produzir materiais em formato digital, usando um *software* para a criação de apresentações em lâminas.

No tutorial os professores se reuniram para refletir, discutir sobre sua prática pedagógica e ao mesmo tempo, aprender a usar um recurso que envolve a *Internet*, e o *software* para criação de apresentações com o intuito de desenvolvermos atividades mais interessantes para os alunos e aumentar a familiaridade dos professores com equipamentos eletrônicos e mostrar que eles podem ser aliados no ensino de línguas e não algo a ser temido.

Os instrumentos usados na coleta de dados foram diversos: análise documental, questionários, gravação em áudio e vídeo⁴⁹ dos encontros com os professores participantes, entrevista semi-estruturada com os professores participantes, diário da pesquisadora, anotações de campo e fotografia. A grande fonte desses dados foi os professores participantes que deram ricas contribuições para este trabalho no transcorrer do tutorial.

Os documentos que analisamos foram a Proposta-Político Pedagógica referente ao biênio 2008-2009 e a Avaliação Institucional⁵⁰ referente ao segundo semestre de 2009. Utilizamos alguns dados da avaliação por representar indicadores da necessidade de renovação da prática pedagógica escolar. A avaliação abarcou diversos setores da escola, todavia, nos concentramos nos itens sobre o professor e os recursos disponíveis na escola para uso em sala de aula.

Os professores participantes responderam três questionários entregues em momentos diferentes do tutorial. Cada um desses questionários continha objetivos distintos. Com o primeiro questionário (Apêndice - C) buscamos conhecer o perfil demográfico, acadêmico, profissional, tecnológico, e as expectativas dos professores em relação ao tutorial e à carreira. Este questionário foi preenchido no primeiro encontro. No terceiro encontro, eles receberam o segundo questionário (Apêndice - D). Neste questionário buscamos informações sobre como os professores participantes estavam se sentindo no papel de aprendizes e se o conteúdo abordado no tutorial estava sendo relevante para prática pedagógica deles. O terceiro questionário (Apêndice - E) foi entregue ao final do tutorial com o intuito de saber como foi (e se houve) o diálogo entre tecnologia e aprendizagem. Os dados referentes aos três questionários serão discutidos detalhadamente no capítulo de análise.

⁴⁹ Somente dois dos seis encontros foram gravados em vídeo.

⁵⁰ A Avaliação Institucional é um instrumento de avaliação desenvolvido pela equipe gestora que visa avaliar os diversos segmentos presentes na realidade escolar: direção, corpo docente, corpo discente, projetos da escola, organização da escola, etc. Na escola em estudo tal avaliação ocorre duas vezes ao ano.

Além do preenchimento dos questionários pelos professores participantes, houve a gravação em áudio dos encontros. Por falhas técnicas, nem todos os doze encontros puderam ser registrados. Fizemos a gravação em áudio dos encontros referentes aos dias 08 de março, 05 de abril, 12 de abril, 19 de abril e 17 de maio. Frente ao grande número de horas de gravação, transcrevemos tão somente as falas dos professores que foram relevantes para a análise dos dados. Paralelamente à gravação em áudio dos encontros, fizemos o registro em vídeo dos encontros dos dias 12 e 19 de abril e do encontro do dia 24 de maio. Os momentos de interação também foram registrados com fotos⁵¹. Decidimos registrar esses encontros, pois nem sempre é possível apreendermos e captarmos tudo o que ouvimos e vemos, ademais, há elementos que não são perceptíveis na fala, mas somente através da linguagem corporal.

Anotações de campo serviram de complemento às gravações que formaram nossos dados primários. A pesquisadora também manteve um diário de pesquisa onde relatou fatos, indagações, questionamentos e intravisiões (ALMEIDA FILHO, informação verbal) referentes aos encontros do tutorial. Também fizemos uma entrevista semi-estruturada com os professores participantes. Os questionários, as gravações do curso, as anotações de campo e o diário da professora pesquisadora embasam a análise deste estudo. A avaliação institucional foi usada para traçarmos o contexto institucional e para fornecer indicadores. As entrevistas serviram de andaimes para nosso trabalho, pois revelaram aspectos importantes do contexto institucional os quais não haviam ficado claros anteriormente, assim como questões que só surgiram no decorrer do tutorial.

A entrevista que fizemos com os professores participantes foi do tipo em grupo e semi-estruturada. Com a direção lançamos mão da entrevista semi-estruturada. De acordo com Fontana e Frey (1994, pp.361-369) a entrevista pode ser classificada em três tipos: a estruturada, a de grupo e a não-estruturada. Baseando-nos nestes autores, abaixo segue algumas características da entrevista em grupo:

Entrevista de grupo: este tipo de entrevista pode ser usado em formatos de entrevista estruturada, semi-estruturada ou não-estruturada. Tal tipo consiste de uma entrevista em grupo ou do questionamento sistemático de vários indivíduos simultaneamente em cenários formais ou informais. O uso de entrevista em grupo não tem o intuito de substituir a entrevista individual, mas é uma opção que merece consideração, pois ela pode fornecer outra forma de coletar dados ou uma perspectiva sobre o problema de pesquisa não disponível através de entrevistas individuais. A entrevista em grupo é uma técnica

⁵¹ Tivemos o consentimento dos professores participantes para gravarmos, filmarmos e fotografarmos os encontros, bem como para utilizarmos a título de análise o material produzido por eles.

essencialmente qualitativa de coleta de dados onde o entrevistador/moderador direciona a interação e questões de forma muito ou pouco estruturada dependendo de seu propósito.

A **entrevista semi-estruturada** exige um roteiro dos tópicos a serem discutidos. Para Rosa e Arnoldi (2006) nesse tipo de entrevista as questões devem ser apresentadas de modo que permitam ao entrevistado expressar sua opinião de forma complexa, “revelando pensamentos, tendências e reflexões sobre os temas apresentados” (ROSA e ARNOLDI, op. cit. pp.30-31):

O questionamento é mais profundo e, também, mais subjetivo, levando ambos a um relacionamento recíproco, muitas vezes, de confiabilidade. Frequentemente, elas dizem respeito a uma avaliação de crenças, sentimentos, valores, atitudes, razões e motivos acompanhados de fatos e comportamentos.

Quanto às técnicas usadas em entrevistas, abaixo usamos a proposta elaborada por Fontana e Frey (2006, pp. 371-372) no que tange técnicas usadas em entrevistas não-estruturadas:

Quadro 8: Técnicas usadas em entrevistas não-estruturadas

* O pesquisador se engaja em uma conversa real com o entrevistado, dando e recebendo e com entendimento enfático;
* O uso de linguagem e termos específicos é muito importante para criar sentidos compartilhados onde tanto o entrevistado quanto o entrevistador entendam a natureza contextual da entrevista;
*Elementos não-verbais também são importantes na entrevista. As técnicas a serem empregadas variam de acordo com o grupo que é entrevistado, desta forma, o pesquisador deve adaptar-se ao mundo dos indivíduos em estudo e tentar compartilhar suas preocupações e perspectivas.

Durante as entrevistas que fizemos com os professores participantes, recorreremos à entrevista semi-estruturada, e utilizamos as técnicas da entrevista não-estruturada. Nosso intuito foi o de engajar os professores participantes numa discussão que fosse além de simplesmente darem respostas a questionamentos levantados por nós.

Na próxima seção deste capítulo apresentamos o contexto da pesquisa, em seguida, apresentaremos o tutorial que promovemos e traçaremos o perfil dos professores participantes.

3.3 O Cenário a Ser Pintado: O Contexto da Pesquisa

3.3.1 Apresentação da cena da pesquisa

Antes de apresentarmos o contexto desta pesquisa e seus participantes é preciso esclarecer o que entendemos por *contexto da pesquisa*. Concordamos com Moura Filho (2005) que contexto da pesquisa não é somente um local. Muito além de representar um espaço físico, o contexto diz respeito às pessoas envolvidas, às relações que ali foram constituídas, formando um construto social:

[...] o contexto é algo que envolve as pessoas presentes, os valores culturais predominantes, as operações e as exigências da própria atividade, o roteiro de conduta que governa as ações e os propósitos, e as motivações dos participantes do grupo. É, portanto, um construto social. (GALLIMORE e GOLDNBERG, 1993 apud MOURA FILHO, 2005, p. 120).

Nesta dissertação usaremos a palavra *contexto* da pesquisa com o sentido aferido por Gallimore e Goldnberg (op.cit.), no qual contexto representa uma construção social, enquanto que usaremos *local* da pesquisa para nos referirmos ao espaço físico onde esta pesquisa ocorreu. Diante deste esclarecimento, prosseguiremos apresentando o contexto e o local da pesquisa.

Conforme dissemos, esta pesquisa ocorreu numa escola pública situada em Brasília. Todavia, esta escola tem uma organização e estrutura que a diferencia das demais por se tratar de um CIL. Tais centros são responsáveis por ministrar aulas, exclusivamente, no componente curricular de Língua Estrangeira Moderna (LEM) com a opção de alemão, espanhol, francês e inglês, em regime de intercomplementaridade⁵². Os Centros de Línguas foram criados com o objetivo de oferecer um ensino de LEM de maior qualidade aos alunos provenientes das escolas da rede pública.

No Distrito Federal, atualmente há oito Centros de Línguas localizados em diversas áreas (Brazlândia, Plano Piloto, Ceilândia, Guará, Taguatinga, Gama e Sobradinho). O primeiro CIL foi inaugurado em 1975 pela então Fundação Educacional do Distrito Federal

⁵² Neste regime o aluno não possui a disciplina LEM na grade curricular da sua escola de origem, tendo que cursá-la nos CILs no turno inverso ao da escola regular na qual estuda. Estes alunos são chamados de tributários.

(FEDF). Hoje, os CILs integram a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Pedagogicamente, os CILs estão vinculados à Subsecretaria de Educação de Ensino Básico (SUBEB), administrativamente, à Subsecretaria de Planejamento e Inspeção de Ensino (SUBIP) e às Diretorias Regionais de Ensino⁵³.

O Centro de Línguas onde nossa pesquisa ocorreu atende alunos oriundos da rede pública que têm ingresso através de duas formas: pelo regime de intercomplementaridade ou através das vagas remanescentes. Através do regime de intercomplementaridade o CIL atende algumas escolas da rede pública que não ofertam o ensino de LEM em sua grade curricular, mas que é suprido por este convênio com o Centro de Línguas que fica responsável pelo ensino de línguas. As escolas participantes deste convênio são denominadas tributárias. Os alunos atendidos são oriundos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e dos três anos do Ensino Médio. As vagas remanescentes são oferecidas aos alunos da rede pública de ensino provenientes de escolas não-tributárias.

A continuidade dos estudos é oferecida aos ex-alunos tributários e à comunidade em geral que ingressou na escola até o ano de 2004. Até aquele ano, alunos oriundos da comunidade⁵⁴ tinham direito de ingressar na escola. A matrícula era possível graças às vagas remanescentes que eram ofertadas à comunidade que fazia longas filas para conseguir uma vaga através de sorteios. Devido a decisões políticas, desde 2004 os CILs matriculam exclusivamente alunos da rede pública.

Uma característica interessante do CIL é a estruturação dos cursos, a qual se assemelha aos cursos livres de idiomas. Sendo assim, os quatro idiomas ensinados, a saber, o alemão, o espanhol, o francês e o inglês são ofertados em quatro níveis: o juvenil, o básico, o intermediário e o avançado⁵⁵. O nível juvenil é dividido em dois módulos: o juvenil 1 e o juvenil 2. O nível básico é dividido em cinco módulos: básico 1, básico 2, básico 3, básico 4 e básico 5. O nível intermediário é dividido em quatro módulos: intermediário 1, intermediário 2, intermediário 3 e intermediário 4. O último nível é o avançado que é separado em: avançado 1, avançado 2 e avançado 3. Cada um desses módulos tem a duração de um semestre, perfazendo um total de sete anos. A divisão é a mesma para as três línguas. Ao final do nível básico é concedido aos alunos o direito de optar pelo estudo de outra língua (chamado de dupla-opção), contudo, para gozar desse direito, o aluno precisa ter média de

⁵³ Informação disponível na Proposta Político-Pedagógica da escola.

⁵⁴ Os alunos vindos da comunidade era qualquer pessoa que não estudasse na escola pública. Qualquer interessado podia se inscrever para concorrer às vagas remanescentes, desde que tivesse a idade mínima exigida para ingresso no curso.

⁵⁵ O curso de alemão foi inaugurado recentemente e por isso, ainda não oferece todos os níveis, somente o nível básico. A implantação do curso dar-se-á de forma gradual.

aprovação acima de 7.0. Para a progressão dos estudos, o aluno precisa obter média final 5.0 de um módulo para outro, bem como de um nível para outro.

Nos CILs, o número máximo de alunos permitido por turma é vinte. Em 2010, a escola atendeu mais de 8.000 (oito mil) alunos em três turnos de atendimento: matutino, vespertino e noturno. A maior parte dos alunos cursa inglês (5.339) enquanto que 1.995 estudam espanhol e 932 estudam francês. Seguindo esta proporção, a escola conta com quarenta e sete professores de inglês, vinte professores de espanhol e onze professores de francês.

A escola possui 27 (vinte e sete) salas de aula, conta com uma biblioteca para alunos que disponibiliza três computadores com acesso à *Internet* para uso da comunidade escolar, uma sala de referência para uso dos professores⁵⁶, um auditório para palestras, uma sala de recursos especializada no atendimento de alunos portadores de necessidades especiais⁵⁷, além de ter um laboratório de informática em bom estado e com boas condições de uso. No laboratório há vinte máquinas operantes. A manutenção é feita por atendimento terceirizado que é solicitado quando há algum problema técnico com os computadores ou em relação ao funcionamento da rede *wireless* (sem fio). Todas as salas de aula estão equipadas com quadros brancos, televisões e aparelhos de som multimídia que contêm entrada para *DVD*, entrada auxiliar para cabo *USB*⁵⁸ e entrada para cartão de memória⁵⁹. Ademais, a escola conta com uma rede sem fio (de acesso à *Internet*) que pode ser conectada por qualquer pessoa, pois não exige senha de acesso.

Os móveis estão em bom estado, assim como a aparência das salas de aula. A fachada da escola não é muito acolhedora e falta espaço para os alunos ficarem antes e depois das aulas. Antes de o sino bater para o início das aulas, o saguão da escola fica repleto de alunos por todas as partes, que não tendo onde se sentar, muitas vezes sentam-se no chão ou na escada de acesso à escola. Há um grande pátio localizado no andar inferior de acesso à escola ocioso. Neste espaço funciona uma lanchonete e a garagem de uso dos servidores da escola. A equipe gestora está se mobilizando para modificá-lo e criar um espaço de

⁵⁶ Esta sala é equipada com diversos livros sobre assuntos variados, desde métodos a referenciais teóricos no ensino de línguas. Há computadores ligados à *Internet* disponíveis para o corpo docente, além de vários recursos pedagógicos para serem usados em sala de aula, tais como músicas, gravuras, pôsteres, objetos, etc.

⁵⁷ Este CIL é responsável pelo atendimento a alunos surdos e atende alunos portadores de diversos transtornos.

⁵⁸ **USB** é a sigla para **Universal Serial Bus**. Trata-se de uma tecnologia que tornou mais simples, fácil e rápida a conexão de diversos tipos de aparelhos (câmeras digitais, *HDs* externos, pendrives, mouses, teclados, MP3-players, impressoras, scanners, leitor de cartões, etc.) a computadores, aparelhos de som, celulares evitando assim o uso de um tipo específico de conector para cada dispositivo.

⁵⁹ Cartões de memória são dispositivos usados em máquinas fotográficas, celulares, computadores que servem para armazenar diversos tipos de dados.

convivência destinado aos alunos (informação oral, 2010⁶⁰). Nos dias de chuva, esta enorme área coberta fica alagada, reduzindo ainda mais as opções de acomodação para alunos ficarem antes e depois das aulas.

O corpo docente é composto por professores com Licenciatura no componente curricular que lecionam (alemão, espanhol, francês ou inglês). Mesmo enfrentando problemas como altas taxas de evasão escolar e alto índice de reprovação, o CIL ainda é visto como uma escola pública de excelência e referência no ensino de línguas, representando um contexto privilegiado para o ensino de línguas e um exemplo para o restante do país de que o governo pode oferecer um ensino de línguas público de qualidade.

O acesso à escola e às informações sobre sua organização, dados da avaliação institucional, a Proposta Político-Pedagógica, entre outros, foi possível pelo apoio que tivemos da direção no desenvolvimento deste estudo. Tal apoio foi facilitado por eu também fazer parte do corpo docente deste Centro de Línguas. Assim, muitas das questões que investigo com a promoção deste tutorial, visam a solucionar certos problemas que pude observar no cotidiano dessa escola.

Após a contextualização do local de pesquisa, seguiremos descrevendo a organização do tutorial, em seguida, apresentaremos os professores participantes da pesquisa.

3.3.2 O Tutorial

Este estudo concentrou-se na capacitação de professores para o uso de tecnologias da informação e comunicação para fins pedagógicos. Os participantes desta pesquisa foram professores que participaram do tutorial que promovemos no Centro de Línguas em análise. O tutorial foi aberto a professores que lecionam os quatro idiomas (alemão, espanhol, francês e inglês), oferecido em dois horários: pela manhã e pela tarde. A oferta do tutorial em dois horários teve o intuito de abarcar o maior número de professores interessados. Nos Centros de Línguas, os professores têm a sua regência no turno matutino, vespertino ou noturno. No diurno trabalham os professores com jornada de 40 horas, enquanto que os professores do noturno tem uma jornada de trabalho de 20 horas. Os professores do diurno têm em média sete turmas pela manhã ou pela tarde. Cada turma tem

⁶⁰ Informação obtida com a equipe gestora.

dois encontros semanais: às segundas-feiras e quartas-feiras ou terças-feiras e quintas-feiras, ou um encontro por semana às sextas-feiras. Os professores do noturno estão em sala de aula de segunda-feira a quarta-feira e têm quatro turmas cada. A coordenação dos professores do diurno ocorre em período inverso ao da sua regência em sala de aula. Ou seja, se um professor leciona no turno matutino, fará sua coordenação individual e coletiva à tarde, e vice-versa. Os professores da noite coordenam às quintas-feiras pela noite.

O tutorial teve uma carga-horária de 12 horas, divididas em seis encontros semanais de duas horas cada um. A turma matutina teve um encontro a mais, a pedido dos professores participantes, perfazendo um total de sete encontros (carga-horária de 13 horas). Além disso, no segundo encontro, terminamos as atividades antes do determinado porque estávamos sem acesso à *Internet*. A turma da tarde não ficou prejudicada, pois o problema foi resolvido a tempo de começarmos o turno vespertino. A divulgação do tutorial ocorreu durante a semana pedagógica⁶¹ e em reunião de direção com o corpo docente nos três turnos.

Quadro 9: Programa do Tutorial⁶²

Módulo básico (seis encontros semanais de duas horas cada)	
Data	Conteúdo
08/03	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação do tutorial. 2. Preenchimento do questionário do perfil d@s participantes (individualmente). 3. Discussão: A tecnologia como aliada Temas: <ul style="list-style-type: none"> • Imigrantes digitais x nativos digitais (faça uma correlação entre este com conceito com a teoria de ensino de línguas). • Como a tecnologia pode ser usada para fins pedagógicos? • Muitos estudos apontam para uma tendência das escolas de boicotarem a inserção das novas tecnologias na sala de aula, quais seriam as causas desse boicote na sua opinião? • Estudo da Fundação Getúlio Vargas publicado em 2009 baseado em dados do IBGE revela que 40% dos jovens brasileiros entre 15 e 17 anos deixam a escola por desinteresse, enquanto que 27% abandonam os estudos pela necessidade de trabalhar. • Qual é o papel das novas tecnologias na educação contemporânea? 4. Divisão de duplas de trabalho. 5. Criar pasta do tutorial em “meus documentos”. 6. ☺Música: “I’ve gotta feeling” (Black Eyed Peas). 7. Como fazer uma pesquisa na <i>Internet</i> usando três buscadores: “Google”, “Yahoo”, “ask.com”. 8. Como baixar imagens na <i>Internet</i>. 9. Como salvar um arquivo no computador.

⁶¹ A semana pedagógica consiste de uma semana voltada para discussão de aspectos pedagógicos e administrativos inerentes à escola. Esta semana precede o início do semestre letivo.

⁶² Este programa foi elaborado inicialmente para três encontros, contudo, ao conhecermos o perfil dos professores participantes percebemos a necessidade de reorganizá-lo e oferecer seis encontros invés dos três iniciais. Esta questão será retomada na análise da pesquisa.

	10. Professor@s preparam atividade musical usando buscadores, criatividade e <i>pendrives</i> . Atenção: Trazer livro didático selecionado para o próximo encontro.
15/03	1. Apresentação das atividades com música. 2. Exemplos de apresentação de lâminas com imagem e texto: vocabulário, gramática, temas para discussão, jogos, apresentação de material produzido por alunos (usando tevê e som). 3. Produção de lâminas – Vocabulário.
22/03	Reunião com a direção – sem aula.
29/03	1. Reorganização dos pares por níveis. 2. Produção de lâminas – Vocabulário e Gramática (em formato <i>jpeg</i>). 3. Professor@s respondem questionário sobre o tutorial (individualmente). 4. Tarefa: usar a atividade preparada com seus alunos em sala de aula durante esta semana e trazer por escrito na próxima aula: como foi a resposta dos alunos? Você se sentiu seguro para usar os recursos (som, televisão e <i>pendrive</i>)? Você teve alguma dificuldade? Qual(is)?
05/04	1. Professor@s mostram atividades que produziram e já usaram na sala de aula. 2. Entrevista semi-estruturada em grupo para esclarecimentos de questões referentes ao primeiro questionário. 3. Discussão sobre a questão de direitos autorais e a <i>web</i> . 4. Tarefa para casa: leitura do texto “Tecnologia na Educação” de Eduardo O.C. Chaves. Professor@s devem responder à seguinte pergunta: Continuaremos ensinando da forma como fazemos atualmente daqui a vinte anos?
12/04	1. Discussão sobre o texto de Eduardo O. C. Chaves. 2. Continuação da entrevista em grupo. 3. Produção de atividades no computador usando lâminas. 4. Tarefa para casa: leitura do texto “O computador e o ensino de línguas” de Vilson J. Leffa. Questão para reflexão: como o computador pode ser usado no ensino de línguas?
19/04	Reunião com a direção: sem aula.
26/04	1. Professor@s dão suas impressões sobre o uso do computador no ensino de línguas. 2. Professor@s relatam suas opiniões acerca do curso (individualmente, por escrito). 3. Professor@s aprendem como usar o projetor de imagens. 4. Organização das atividades produzidas individualmente e em pares. 5. Encerramento

Fonte: Meireles, 2010.

No primeiro encontro (dia 08 de março) apresentamos o programa do curso, os professores preencheram o primeiro questionário (v. Apêndice C). Em seguida, os professores participantes se dividiram em duplas a fim de trabalharem juntos durante o curso na produção das atividades, para tanto os professores trabalharam com pessoas que lecionassem os mesmos níveis que eles. Tivemos uma agenda atribulada neste primeiro encontro: fizemos uma discussão a respeito do tema “A Tecnologia como Aliada”, os professores criaram uma pasta do tutorial no computador para armazenar o material produzido por eles, vimos como fazer uma busca por informações na *Internet* (Apêndice F), como baixar imagens da *web* e apresentamos uma atividade com música proposta pela Editora Richmond (v. Anexo A).

Finalizamos o encontro com o início da produção de atividade com música, a qual os professores ficaram de concluir em casa e apresentar no encontro seguinte.

No segundo encontro (dia 15 de março) os professores participantes mostraram as atividades musicais que eles haviam preparado. Em seguida, apresentamos alguns exemplos de atividades com lâminas para serem usadas nas aulas de línguas. Pedimos aos professores que identificassem o objetivo de cada atividade, e partimos para a criação de nossas próprias atividades. A segunda atividade proposta aos professores foi a produção de uma lâmina voltada para o ensino de vocabulário. Devido à necessidade de alguns professores em receberem instruções por escrito, desenvolvemos um material explicando os principais passos para a realização da atividade com música (v. Apêndice G), o mesmo ocorreu em relação à atividade com lâminas (v. Apêndice H).

No encontro do dia 29 de março, precisamos reorganizar as duplas de trabalho devido a desistência de participação no curso de alguns professores e por conta da infrequência de outros. Continuamos trabalhando na produção de lâminas, dessa vez nos concentramos na produção de uma atividade gramatical e ensinamos aos professores como salvá-las em formato *jpg*. Os professores responderam ao segundo questionário (Apêndice D) sobre o tutorial. Propusemos uma tarefa de casa que era a de usar em sala de aula uma das atividades preparadas durante o tutorial, vários professores prepararam-nas, porém, poucos usaram em sala e ninguém respondeu à pergunta a respeito de como se sentiu ao levar uma atividade digital para a sala de aula. Contudo, discutimos nos encontros posteriores como foi a reação dos alunos e dos docentes na condução das atividades novas.

No encontro de 05 de abril, os professores apresentaram as atividades que produziram e que usaram em sala de aula. Fizemos uma discussão a respeito de direitos autorais e a *web* e professores receberam um texto para leitura de Eduardo O. C. Chaves, “Tecnologia na Educação”. Pedimos que eles refletissem acerca de como será o ensino daqui a vinte anos. Os professores continuaram trabalhando na produção de lâminas e ganharam um presente da equipe gestora: um chaveiro de memória com capacidade de armazenamento de quatro gigabites.

No encontro seguinte (12 de abril) discutimos acerca das perspectivas para o ensino tendo como base o texto de Eduardo Chaves. Continuamos a produção de atividades com lâminas, dessa vez pedimos que eles produzissem uma atividade voltada para a produção oral dos alunos. Os professores receberam outro texto para lerem: “O Computador e o ensino de línguas” de Wilson J. Leffa. A questão para reflexão foi em relação aos benefícios do computador no ensino de línguas.

No encontro final (26 de abril) os professores deram suas impressões sobre o uso do computador na sala de aula de LE. Ademais, eles relataram suas opiniões a respeito do tutorial (v. Apêndice E) e aprenderam como ligar um computador portátil a um projetor de imagens. Abaixo listamos as atividades produzidas pelos professores durante o tutorial:

1. Atividade com música, recursos utilizados: processador de texto, buscadores na *Internet* e letras de música.
2. Atividade de vocabulário, recursos utilizados: PowerPoint, sítios de imagens na *Internet* e livro didático.
3. Atividade gramatical, recursos utilizados: PowerPoint, sítios de imagens na *Internet* e livro didático.
4. Atividade de produção oral, recursos utilizados: PowerPoint, sítios de imagens na *Internet* e livro didático.
5. Atividade de produção escrita ou um jogo, recursos utilizados: PowerPoint, sítios de imagens na *Internet* e livro didático.

Os professores da turma vespertina tiveram um encontro a mais a pedido deles. Em virtude desse dia extra, eles receberam outro texto para leitura, “Algumas Contribuições da Psicologia Cognitiva” de Marta Kohl sobre o qual discutimos no último encontro que ocorreu em 24 de maio. Houve imprevistos que surgiram no caminho de forma a adiar bastante este último encontro. Isto foi um fator negativo que atrapalhou o fechamento do tutorial em decorrência do tempo que havia passado entre a realização do encontro anterior a este.

No que pese a participação dos professores no tutorial, apresentamos a seguir o resumo em relação ao número de participantes inscritos e o número de concluintes:

Tabela 1: Número de Professores Participantes

Professores do turno matutino	Professores do turno vespertino
24 (vinte e quatro) professores inscritos	17 (dezessete) professores inscritos
11 (onze) professores concluintes	7 (sete) professores concluintes
4 (quatro) professores desistentes	4 (quatro) professores desistentes
9 (nove) professores se	6 (seis) professores se

inscreveram, mas não participaram	inscreveram, mas não participaram
-----------------------------------	-----------------------------------

Fonte: Meireles, 2010.

Nenhum professor do turno noturno participou do tutorial, por isso eles não estão representados na tabela acima. Como mencionado anteriormente, o horário de coordenação dos professores do noturno dá-se às quintas-feiras, pela noite, e infelizmente não houve quorum suficiente que justificasse a oferta do tutorial à noite. Ademais, a maioria dos professores que leciona à noite trabalha em outros locais durante o dia, o que impediu a participação de alguns interessados, que teriam de ir à escola em horário diferente do seu expediente de trabalho. Contudo, vale registrar que a direção da escola percebeu essa falha e ao saber do interesse de uma professora em participar dos encontros deu-lhe a opção de trocar o horário de coordenação para o dia do curso. Ela acabou não participando por outros motivos, mas destacamos o papel importante que a equipe gestora desempenha no sentido de incentivar seu corpo docente a investir na sua educação.

Investigamos as razões que levaram vinte e três professores a não participarem do tutorial (incluem-se aqui os participantes desistentes e os que se inscreveram, mas não frequentaram o curso). Dos vinte e três professores questionados, obtivemos resposta de treze. A fim de deixar os professores à vontade para listar suas razões entregamos a pergunta numa folha de papel que deveria ser devolvida ao armário da professora pesquisadora anonimamente (v. Apêndice I). Abaixo apresentamos as razões alegadas pelos professores não-participantes:

- Cinco professores alegaram falta de tempo.
- Três professores responderam não ter tido condições de participar, mas demonstraram interesse em fazer o tutorial caso uma segunda edição ocorra, ou esteja ligado a outro conteúdo.
 - Três pessoas alegaram a carga-horária de o tutorial ter sido o impedimento e sugere um curso mais curto, e de menor abrangência.
 - Uma pessoa não participou pelo horário ofertado do tutorial ter sido incompatível com o dela.
 - Duas pessoas disseram que o curso não era do interesse delas.

Em sequência concentrar-nos-emos no perfil demográfico, acadêmico, profissional e tecnológico dos professores participantes do tutorial. Após, trataremos de suas expectativas em relação ao tutorial. As informações presentes nesta seção foram obtidas a partir de um questionário (v. Apêndice C) preenchido pelos professores participantes no primeiro encontro (08 de março), e que foram confirmadas com as verbalizações feitas pelos professores durante o tutorial e que registramos com anotações e gravações em áudio e vídeo.

3.4 Harmonização de Cores: Perfil dos Professores Participantes

Como mencionado na seção anterior, o tutorial contou com a participação de dezoito professores, sendo a maioria do sexo feminino. A fim de o descrevermos dividimos esta seção nas seguintes partes: a) perfil demográfico; b) perfil acadêmico; c) perfil profissional; d) perfil tecnológico e e) expectativas em relação ao tutorial. Apesar de termos trabalhado o tutorial em duas turmas, decidimos juntar os dados e apresentá-los unificadamente tendo em vista que o objetivo deste trabalho não é o de comparar as duas turmas, e sim, buscar identificar o perfil dos professores; promover o trabalho colaborativo; fomentar o uso de recursos tecnológicos em sala de aula e desenvolver atividades em formato digital.

3.4.1 Perfil Demográfico

Os professores participantes são nascidos entre 1940 e 1981, ou seja, todos são imigrantes digitais.

3.4.2 Perfil Acadêmico

As informações contidas nesta seção foram obtidas através da resposta de vinte e três professores participantes ao primeiro questionário (v. Apêndice C). Nem todos os professores responderam a todas as perguntas. Alguns pularam algumas perguntas e houve três pessoas que só preencheram um dos lados do questionário.

Em relação ao tempo de ensino da língua estrangeira, pode-se notar que o corpo docente do CIL em análise é composto por professores bastante experientes, tendo em vista que de vinte e três respondentes, dezesseis lecionam a língua estrangeira há mais de dez anos e apenas dois professores lecionam há pelo menos cinco anos.

Em relação aos anos que trabalham na mesma escola, a configuração varia: cinco professores trabalham neste CIL entre um e cinco anos; seis professores trabalham lá entre seis e dez anos; seis professores entre onze e quinze anos; quatro professores entre dezesseis e vinte anos e uma professora há mais de vinte anos.

O número inicial de professores participantes do curso de inglês foi de quinze pessoas, seis professores do curso de espanhol e duas professoras do curso de francês.

Os professores participantes se graduaram entre 1973 e 2008. Na década de 70, cinco pessoas se formaram. Na década de 80, três; na década de 90 cinco professores e na década de 2010, quatro professores. Cinco professores não responderam a esta pergunta.

Em relação à formação universitária do corpo docente, todos têm graduação (Licenciatura) na disciplina que lecionam. Dos dezessete professores que responderam o questionário, nove se formaram em universidades públicas (estaduais ou federais) e oito se formaram em universidades privadas. Dos quinze professores respondentes, três têm mestrado (a saber: linguística aplicada, educação e estudos da linguagem – área: aquisição da linguagem⁶³). Há nove especialistas em diversas áreas: a. informática educativa; b. linguística aplicada ao ensino de inglês; c. português; d. língua alemã; e. administração escolar; f. psicopedagogia; g. pedagogia; h. marketing e i. mídias na educação. Há uma professora com especialização em curso, todavia, a área de estudo não foi citada.

⁶³ Uma pessoa não especificou em qual área fez mestrado.

3.4.3. Perfil Profissional

Ao serem perguntados se gostariam de fazer pesquisas no local onde trabalham, onze professores responderam que gostariam; sete responderam que não têm interesse; uma pessoa respondeu que “talvez” e três pessoas não responderam.

Quanto ao investimento na formação continuada, a grande maioria respondeu investir (vinte e um professores), uma pessoa respondeu não investir na educação continuada e uma pessoa não respondeu a pergunta. Os professores investem na formação continuada de diversas maneiras: com cursos, mini-cursos, palestras, oficinas, leitura, “tutorial”, viajando e assistindo programas de televisão na língua estrangeira.

Ao serem questionados sobre o que é preciso para ser um ótimo professor de LE, obtivemos as seguintes respostas:

Tabela 2: O que é preciso para um professor ser um ótimo professor de LE

Característica	Número de Respondentes
Gostar do que faz	8
Atualizar-se com frequência	8
Conhecer a LE	7
Interessar-se pela aprendizagem	6
Ter compromisso junto aos alunos	4
Gostar de pessoas	4
Conhecer técnicas de ensino e aprendizagem	2
Ter autocrítica	2
Dedicação	2
Perceber que seu trabalho foi bem aproveitado pelos alunos	1
Deixar que os alunos falem mais a LE	1
Conseguir mudar para melhorar o aprendizado do aluno	1
Ser comunicativo	1
Boa vontade, paciência, amor	1
Ser dinâmico	1

Didática	1
Pensar que a cada dia se aprende mais	1
Buscar a melhoria da qualidade de ensino	1
Interagir de maneira positiva com os alunos	1
Perceber a ligação e influência de seu trabalho diante à sociedade	1
Ter interesse	1

Fonte: Meireles, 2010.

No que concerne à satisfação profissional dos professores obtivemos as respostas abaixo descritas:

Tabela 3: Realização Profissional dos Professores

Respostas	Número de Respondentes
Me sinto realizado (a)	7
Não estou realizado (a) profissionalmente	4
Não estou satisfeito (a) com a remuneração	4
Nunca estou realizado (a), há sempre algo que pode ser melhor	4

Fonte: Meireles, 2010.

A próxima pergunta foi em relação a aspectos no trabalho que mais entusiasma e os que mais desanimam:

Tabela 4: Aspectos no Trabalho que Entusiasma e que Desanimam

Aspectos que entusiasma	Número de Respondentes	Aspectos que desanimam	Número de Respondentes
Aprendizagem dos alunos	8	Remuneração	7
Ambiente de trabalho	7	Desinteresse de alunos	7
Contato com pessoas	7	Burocracia	5
Autonomia	5	Pouca valorização da profissão	5
Aprender	5	Horário rígido	5
Ensinar a outros	5	Falta de respeito	4
Atualização do idioma	2	Falta de apoio da direção	2

Prazer de trocar conhecimento	2	Recursos de toda ordem	2
Alunos interessados	2	A falta de perspectivas de alguns alunos	2
Produto do trabalho desenvolvido	2	O engessamento do ensino	2
Inovar	2	Pouco reconhecimento da profissão	1
Receber retorno dos alunos	2	Fadiga psicológica	1
Cooperação	2	Falta de acompanhamento familiar	1
Reconhecimento dos pais e direção	2	Alunos infrequentes	1
Lidar com as dificuldades e a superação das mesmas	2	Turmas grandes	1
Não ter chefe diretamente	1	Volume de material para corrigir	1
Atingir metas	1	Tempo de coordenação dedicado a questões não-pedagógicas	1
Desempenho da direção	1	Faixa etária dos alunos	1
Aluno feliz	1	Benefícios	1
Aluno colocar em prática o que aprendeu	1	Falta de políticas públicas para o ensino	1
Estabilidade por ser servidora pública	1	Aluno sem livro didático	1
Alguns colegas	1	Ser “refém” do que se diz do professor que fica com o ônus de provar sua “inocência”	1
Localização da escola próxima à residência	1		
Ajudar na formação de jovens	1		
Trabalhar com alunos que têm vontade de aprender	1		
Despertar para coisas novas	1		
Os alunos	1		
O modo como leciono	1		
Sentir que os alunos gostaram da aula	1		
Sorriso de gratidão dos alunos	1		
Investigar	1		
Preparar trabalhos com os alunos	1		
Possibilidade de crescimento dos alunos	1		
Estar no meio educacional	1		

Fonte: Meireles, 2010.

Similar à tabela 3, os dados acima foram dispostos de forma tal que as respostas mais comuns ficassem em destaque.

A última pergunta em relação ao perfil profissional dos professores diz respeito às expectativas para a carreira num período de cinco anos. As respostas foram pessoais e variadas:

- O futuro a Deus pertence.
- Aprimorar as lições aprendidas dos 7Fs de David Vale⁶⁴. Dar aulas com plena consciência e interação das necessidades dos alunos e dos objetivos (*syllabus*⁶⁵) propostos. Produzir uma apostila para ajudar alunos iniciantes que precisem da tradução inglês- português.
- Continuar dando aula no CIL usando novas tecnologias com mais tranquilidade, pois ainda tenho “medo” delas.
- Fazer cursos de pós e mestrado. Saber oferecer cursos em plataforma como a *moodle*⁶⁶, aprimorar minha carga horária para ter melhor qualidade de vida.
- Dar continuidade na formação.
- Passar em outro concurso público.
- Ensinar com aulas mais interessantes que possam ser relacionadas ao dia a dia dos alunos.
- Fazer novos cursos fora do país.
- Melhorar em conhecimento e financeiramente.
- Aposentadoria com tecnologia.
- Aposentar da Secretaria e trabalhar na área por minha conta e viajar muito aprendendo tudo que me interessar.

⁶⁴ Segundo a professora Laranja, os sete Fs propostos por David Vale referem-se à: **f**ocus (foco); **f**ramework (planejamento); **f**un (diversão/brincadeira); **p**hysical (movimento); **f**riendship (amizade); **f**orget you are teaching (esqueça que você está dando aula de inglês/espanhol/francês), você é um educador; **f**orgive yourself for making mistakes (perdoe-se pelas falhas, todos cometemos erros!). Resolvemos deixar em inglês com o correspondente em português para não perdermos a ligação com o F. A professora Laranja acrescentou mais um F à lista, que remete à **f**lexibility (flexibilidade).

⁶⁵ *Syllabus*: conteúdo programático.

⁶⁶ Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle) é um programa gratuito (*software* livre) desenvolvido colaborativamente e disponível em diversos idiomas. A plataforma é usada na educação com o fim de oferecer cursos a distância e como aporte aos cursos presenciais.

- Aposentar-me-ei e partirei pro abraço.
- Quem sabe? Vou estar aposentada.
- Não sei ainda – resposta de duas professoras.
- Continuar na Secretaria de Educação. Aperfeiçoar ainda mais e fazer uma pós.
- Fazer um blogue de espanhol para popularizar o espanhol para todas as pessoas interessadas.
- Estarei aposentada na área educacional, estarei na área comercial.
- Ser palestrante profissional sobre tecnologia na educação e fazer mestrado em Linguística Aplicada.

3.4.4 Perfil Tecnológico dos Professores

Nesta subseção apresentamos os dados referentes a: a. o que é tecnologia na visão dos professores participantes; b. quais equipamentos eletrônicos eles usam no dia a dia; c. quais recursos tecnológicos eles usam no cotidiano escolar e a frequência; d. uso de computadores e acesso à *Internet*; e. principais atividades e serviços executados com o computador e a *Internet*, com qual frequência e; f. as expectativas para o tutorial.

Para os professores participantes, tecnologia é:

- Técnicas que podemos usar.
- Qualquer equipamento que ajude no dia a dia.
- Uso de máquinas modernas.
- Não sou boa, porém procuro aprender a lidar com a nova tecnologia, pois é importante para dinamizar as minhas aulas.
- Um recurso, uma porta para um espaço outro.
- Facilidades para a vida.
- Uso de todas ferramentas de áudio/vídeo/comunicação.
- Ferramentas para facilitar o trabalho, mas a nova tecnologia se desenvolveu muito rapidamente o que me confunde.

- Computador, TV, *smartboard*⁶⁷. Tudo que modifica e auxilia na aprendizagem do aluno.
- É usar aparelhos (computador, *pendrives*, *cd player*).
- A aplicação prática numa atividade de conhecimentos, especialmente princípios científicos.
- Ferramenta para melhorar e nos ajudar nas tarefas diárias.
- Utilização de recursos tecnológicos.
- Imprescindível nos tempos atuais. Importante recurso pedagógico que abre possibilidades de criação.
- Tudo aquilo criado em prol da facilitar e melhorar a vida do ser humano.
- São vários recursos, não só eletrônicos para facilitar o desempenho humano.
- A possibilidade de usar recursos diferentes para explorar um assunto.
- É o uso de máquinas que nos últimos anos “facilitou” nossas vidas, pois cartazes, textos, etc., ficaram mais bonitos e enxutos. Por outro lado, as pessoas precisam correr mais para ser manterem atualizadas com tanta velocidade.
- São recursos utilizados para o desenvolvimento de um trabalho por meio de máquinas e/ ou objetos, capaz de atingir uma ligação entre o homem e o entendimento.
- Recursos que nos auxiliam diariamente, os quais não domino.
- É necessidade e realidade na vida atual.
- Meios de comunicação, linguagem atual, facilitação para o trabalho.

Os principais equipamentos eletrônicos usados pelos professores participantes no dia a dia estão listados abaixo:

⁶⁷ *Smartboard* é uma lousa digital. Esta lousa é muito parecida em tamanho com um quadro branco, porém, o quadro é ligado a um computador que conectado a um projetos de imagens lança as imagens na tela da lousa que serve como uma tela de computador e conta com todos os recursos possibilitados por esse equipamento.

Tabela 5: Principais Equipamentos Eletrônicos Usados pelos Professores Participantes

Equipamento Eletrônico	Número de Pessoas que Usam
Computador	16
Televisão	14
Som	15
Celular	11
DVD	8
Som	4
Chaveiro de memória	4
Computador portátil	3
MP3	2

Fonte: Meireles, 2010.

Tabela 6: Recursos Tecnológicos Usados no Cotidiano Escolar

Equipamento Eletrônico	Número de Pessoas que Usam
Televisão	17
CD	16
DVD	16
Som	9
Computador	4
Chaveiro de memória	2
Gravuras e cartões	2
Material produzido no computador	2
Laboratório de informática	1
Nenhum	1

Fonte: Meireles, 2010.

A tabela à direita revela os principais recursos que os professores participantes usam durante o dia a dia na sala de aula.

A totalidade dos professores participantes possui computadores ou *notebooks* em casa. Dos vinte respondentes a esta pergunta, 100% tem um computador em seu lar. Em relação ao manuseio dos computadores, vários professores criaram no questionário uma resposta alternativa à seguinte pergunta: “Você sabe usar seu computador?”. Cinco pessoas responderam “sim”, quatro responderam “não” e sete responderam: “mais ou menos” (três pessoas não responderam).

Em relação ao acesso à *Internet*, de vinte professores respondentes, somente uma pessoa respondeu não ter acesso à rede mundial de computadores. Todavia, poucas pessoas lembraram de citar o acesso à rede no local de trabalho. Apenas seis pessoas

responderam ter acesso também no local de trabalho. A maioria dos professores participantes acessa a *Internet* pelo menos três vezes por semana, sendo que sete professores responderam entrar na *web* diariamente. Apenas dois professores disseram que “nunca” ou “quase nunca” acessam a rede. Quase todos os professores possuem um endereço de correio eletrônico, com exceção de uma pessoa. Três pessoas não responderam a esta pergunta. Em relação à frequência com que verificam o correio eletrônico, os professores na sua maioria responderam que costumam verificar os *e-mails* frequentemente (onze participantes acessam o correio eletrônico pelo menos três vezes por semana).

As principais atividades e serviços realizados com o uso do computador e/ou da *Internet* estão listados na tabela abaixo:

Tabela 7: Principais Atividades e Serviços Feitos com o Computador e/ ou a Internet

Atividade/ Serviço	Número de Respondentes
Correio Eletrônico	12
Consultas	11
Atividades escolares	6
Baixar ou assistir vídeos	4
Comunicação	4
Baixar música	3
Editor de texto	3
Serviços bancários	2
Notícias	2
Planilha <i>Excel</i> / orçamento doméstico	2
Fazer ligações	2
Assistir emissoras de televisão estrangeiras	1
Entretenimento	1
Corrigir tarefas de alunos	1
<i>Skype</i> ⁶⁸	1
Aula de digitação	1

Fonte: Meireles, 2010.

Abaixo elencamos os recursos tecnológicos os quais os professores gostariam de usar, entretanto ainda não utilizam por não saber como:

1. Chaveiro de memória ligado à TV e som – 4

⁶⁸ *Skype* é um produto que utiliza a tecnologia *VoIP* (*Voice Over Internet Protocol*) para fazer ligações nacionais e internacionais de graça via *Internet* (POATSY e MARTIN, 2010, p. 289).

2. Computador portátil – 2
3. Usar vídeos – 2
4. Fazer recortes de filmes – 2
5. Computador – 1
6. *Internet* – 1
7. Lâminas na TV – 1
8. Jogos no computador – 1
9. Colocar som nos lâminas- 1
10. Usar as ferramentas oferecidas pelo *Linux*⁶⁹ adequadamente – 1
11. Atividades visuais diversas – 1
12. Saber usar bem o controle remoto do som – 1
13. Computador portátil ligado ao projetor de imagens – 1
14. Baixar músicas e vídeos – 1
15. Blogues –1
16. Passar imagens do computador portátil para a TV – 1
17. Sim, transformar filmes (ex. *moviemaker*⁷⁰) num formato que passe na televisão –1
18. Projetor de imagens – 1

3.4.5 Expectativas dos Professores Participantes para o Tutorial

Encerramos esta seção com a apresentação das expectativas dos professores participantes para o tutorial. Em seguida retomaremos esses dados na análise da pesquisa.

Quais são suas expectativas para este módulo introdutório?

- Aprender algo prático para usar na sala de aula.
- Aprender a usar técnicas novas para as aulas (duas pessoas deram esta mesma resposta).

⁶⁹ *Linux* é um sistema operacional, software livre, que nasceu de um projeto de Linus Benedict Torvald (BASTOS, SILVA, SEIDEL e FIORENTINI, 2008, p.19).

⁷⁰ *Moviemaker* é um programa que permite gravar vídeos.

- Que seja divertido e que eu aprenda a melhor utilizar a tecnologia em prol de melhorar as atividades pedagógicas sanando as dificuldades previamente citadas.
- Desenvolver trabalhos utilizando recursos tecnológicos.
- Aprender a melhor utilizar a tecnologia em sala.
- Aprender bem o básico para então seguir aprendendo mais. E assim poder por em prática (vendo como acessível) com os alunos e em minha vida.
- Entender melhor sobre novas tecnologias.
- Usar o computador com mais proveito.
- Positivas, poder usar o computador portátil em sala e mais no dia a dia.
- Aprender a usar as ferramentas que não sei utilizar.
- Aprender técnicas, atividades no computador para usar em sala com os alunos.
- É sempre bom aprender mais. Acho que vou aprender e fixar.
- Aprender e melhorar o uso do computador.
- Ter uma visão ampla de tecnologia em sala e ficar mais à vontade com os aparelhos que possam ser usados.
- Alfabetizar-me tecnologicamente, pois me considero um analfabeto tecnológico.
- Utilizar mais o computador em minhas aulas.
- Aprender a usar o som com a tevê.

Realizada a descrição do perfil dos professores baseando-nos em dados construídos durante a pesquisa, a mesma será retomada no capítulo de análise.

3.5 Síntese do Capítulo

Neste capítulo delineamos nossa opção metodológica e sua natureza, a abordagem qualitativa na forma da pesquisa-ação com base em princípios etnográficos e de

caráter interpretativista, mostrando o papel da pesquisa-ação para o desenvolvimento de estudos locais que enfoquem problemas na prática educacional e mobilize interessados na sua resolução.

Ademais, apresentamos a postura que adotei para o desenvolvimento deste estudo, princípios que nos guiaram, bem como os instrumentos que utilizamos: análise documental, questionários, gravações em áudio e vídeo, entrevistas semi-estruturadas, diário da pesquisadora, anotações de campo e fotografias.

Apresentamos o contexto da pesquisa, o tutorial que criamos para consecução desta pesquisa e o perfil dos professores participantes.

No próximo capítulo articularemos esses instrumentos com o arcabouço teórico a fim de vislumbrarmos a aquarela que está sendo criada.

4. A PINTURA QUE SE FORMA: ANÁLISE DOS DADOS CONSTRUÍDOS

Neste capítulo apresentaremos a análise dos dados construídos durante um tutorial no uso de tecnologias educacionais que fora ofertado a professores de línguas estrangeiras. Para tanto contamos com o embasamento teórico apresentado no capítulo dois. Os princípios metodológicos da pesquisa-ação nos conduziram na construção deste quadro.

Iniciamos esta análise recobrando importantes aspectos listados no capítulo metodológico e que guiaram este estudo.

Conforme dissemos, o acesso à instituição foi facilitado por eu ser funcionária da mesma. Assim, desempenho o papel de observadora participante, onde acompanho professores num tutorial oferecido dentro do meu próprio ambiente de trabalho. Relembramos Punch (1994, p.84) que define a observação participante como uma técnica da pesquisa em campo qualitativa que “envolve o pesquisador numa imersão prolongada na vida de um grupo, comunidade ou organização com o intuito de discernir os hábitos e pensamentos dos integrantes, assim como decifrar a estrutura social que os conectam”.

Um aspecto da observação participante é colocado por Fetterman (1998 apud MOURA FILHO, 2000) como sendo indispensável ao trabalho de campo, ao combinar a participação do pesquisador na vida do participante com uma postura de distanciamento profissional, o que permite realizar observações e registro de dados.

A facilidade de acesso ao campo ajudou bastante ao criar atalhos à obtenção de informações e por termos tido o apoio da equipe gestora na implantação e divulgação do tutorial, ao ceder o laboratório de informática e equipamentos para os encontros, e pelo projeto ter-se tornado parte da Proposta Político-Pedagógica da escola. Em que pese a abertura de portas pelas gestoras, enfrentamos dificuldades no desenvolvimento do projeto por parte dos professores (cf. ALMEIDA FLHO, 1997, 2000; ALVARENGA, 1999; LAMPERT, 2000; VALENTE, 2009). Encontramos algumas barreiras no acesso aos docentes durante o tutorial. Tais barreiras podem ter sido construídas por alguns fatores, entre eles: o fato de a pesquisadora ser uma professora com poucos anos de casa (um ano), com faixa etária bem abaixo da média daquela dos professores participantes, desconhecida para a maioria deles (sendo vista como uma *outsider*), pelo tutorial estar atrelado ao desenvolvimento de uma pesquisa e por ter ocorrido dentro da escola no horário de coordenação dos professores. Contudo, assim como eles, integro essa comunidade escolar.

Merece ser destacado que procuramos nos pautar em alguns princípios e conceitos de base etnográfica (FETTERMAN, 1998) no desenvolvimento desta pesquisa, a saber, a postura holística, a postura tolerante, a ética, o acesso ao campo e o conceito de estrutura e função. Alguns desses princípios podem ser notados a partir do posicionamento que adotamos, como por exemplo a postura holística, a postura de tolerância e nossa posição concernindo questões éticas. Por outro lado, o acesso ao campo e o papel da estrutura e da função são pontos os quais podemos destacar nessa análise.

4.1 Análise da Avaliação Institucional

Antes de “entrarmos” em campo, traremos à baila alguns dados da Avaliação Institucional da escola referente ao segundo semestre de 2009 que lançam luz a aspectos em discussão neste estudo.

A avaliação foi feita de acordo com o turno de atendimento, sendo dividida nos turnos matutino, vespertino e noturnos. Como trabalhamos com professores dos turnos vespertino e matutino, basear-mos-e-mos tão somente nas respostas dos alunos desses dois turnos. A pesquisa institucional é realizada pela escola e os alunos que representam a turma é que são os responsáveis pela sua condução. Essa pesquisa abarcou a resposta de aproximadamente 300 turmas que responderam a 45 perguntas, todavia, nem todas relevantes para este estudo. Reproduzimos aqui as perguntas mais importantes para nossa análise. Nota-se que para todas as respostas os alunos possuíam cinco opções de respostas.

Tabela 8 – Indicadores Importantes da Avaliação Institucional

1. Seu professor planeja as aulas e oferece atividades variadas?	
Turno Matutino	Turno Vespertino
Concordo plenamente – 47%	Concordo plenamente – 45%
Concordo parcialmente – 42%	Concordo parcialmente – 38%
Discordo – 9%	Discordo – 17%
Não sei – 0%	Não sei – 0%
Não-observado – 1%	Não-observado – 0%
2. A escola dispõe de equipamentos audiovisuais em número suficiente e em boas condições de uso?	
Turno Matutino	Turno Vespertino
Concordo plenamente – 82%	Concordo plenamente – 64%
Concordo parcialmente – 15%	Concordo parcialmente – 23%
Discordo – 1%	Discordo – 6%
Não sei – 3%	Não sei – 5%
Não-observado – 0%	Não-observado – 1%

3. As instalações físicas da escola são adequadas?	
Turno Matutino	Turno Vespertino
Concordo plenamente – 69% Concordo parcialmente – 26% Discordo – 5% Não sei – 0% Não-observado – 1%	Concordo plenamente – 44% Concordo parcialmente – 42% Discordo – 5% Não sei – 1% Não-observado – 8%
4. O que você acha do laboratório de informática?	
Turno Matutino	Turno Vespertino
Muito bom – 13% Bom – 4% Regular – 4% Fraco – 14% Não conheço – 65%	Muito bom – 12% Bom – 12% Regular – 5% Fraco – 19% Não conheço – 53%
5. O que você acha de projetos colaborativos (ex: i-EARN ⁷¹)	
Turno Matutino	Turno Vespertino
Muito bom – 9% Bom – 5% Regular – 4% Fraco – 4% Não conheço – 78%	Muito bom – 6% Bom – 6% Regular – 4% Fraco – 10% Não conheço – 73%

Quanto aos principais indicadores acima, chama atenção a quantidade de alunos tanto do turno matutino quanto do vespertino que “concorda plenamente” quanto ao planejamento de aulas e variedade de atividades em sala de aula, pela manhã foram 47% dos respondentes e pela tarde 45% . Isso indica que de fato os alunos estão demandando mudanças no ensino. Outro indicador relevante diz respeito ao aparelhamento da escola com recursos audiovisuais. Os alunos respondentes do turno matutino parecem estar satisfeitos com os equipamentos da escola tendo em vista que 82% deles concordam plenamente com as boas condições de uso dos equipamentos. Já o turno vespertino não se encontra tão satisfeito, visto que 64% dos respondentes consideram os equipamentos em bom estado. Tal indicação pode revelar que os professores do turno matutino têm se empenhado mais no uso de recursos alternativos ao quadro e giz em sala de aula, todavia, precisaríamos investigar para saber de fato quais são as questões que estão por trás dessa insatisfação dos alunos do vespertino. O terceiro item é um complemento do segundo e se refere às condições físicas da escola. Sessenta e nove por cento dos alunos do matutino concordam plenamente com a adequação das instalações físicas da escola, em contrapartida, 44% dos alunos do turno vespertino concordam plenamente. Quase metade dos alunos desse turno de atendimento tem achado que as instalações não estão totalmente adequadas. Quanto ao quarto quesito, alunos foram

⁷¹ O *i-EARN* (International Educational and Resource Network) é uma rede global com fins não-lucrativos que possibilita professores e jovens a usarem a *Internet* e outras tecnologias para colaborar em projetos que incentivem o aprendizado e façam uma diferença no mundo. Informação disponível em < <http://iearn.org/>>.

perguntados sobre o laboratório de informática. Apesar de a escola ter um laboratório com vinte computadores operantes, em bom estado e conectados à *Internet*, a maioria dos alunos desconhece sua existência: 65% do turno matutino e 53% do turno vespertino. Dos que o conhecem muitos o consideram “fraco”. Dados referentes ao perfil tecnológico dos professores participantes confirmam os dados referentes ao uso de laboratório de informática conforme mostra a tabela 6. Dos vinte professores respondentes do questionário, somente uma pessoa respondeu usar o laboratório de informática. Conforme Chaves (2006) destaca, equipar as escolas com laboratórios de informática não é o que alavancará o uso de computadores nas escolas nem o que promoverá a inclusão digital da comunidade escolar. É um primeiro passo, mas muito ainda tem de ser feito. O Centro de Línguas em análise prova isso.

Por fim, o último item a nos interessar na Avaliação Institucional trata de projetos colaborativos. Por iniciativa de uma professora, que inclusive participou do tutorial, a professora Roxo, no ano de 2009 foi desenvolvido projeto na escola baseado na colaboração entre alunos a partir do *i-EARN*. Foi um projeto que envolveu principalmente os alunos da língua inglesa e alguns professores aderiram à proposta. Todavia, como mostram os indicadores, o número de alunos conhecedores dessa iniciativa foi pequeno: 9% pela manhã e apenas 6% pelo período da tarde. A maior parte dos alunos desconhece a proposta. Isso indica pequena adesão do corpo docente à iniciativa inovadora da professora. Conforme visto no capítulo dois, as iniciativas de mudança geradas na própria escola e pensadas pelos próprios professores são louváveis (LAMPERT, 2000; LITWIN, 1997; SANDHOLTZ, RINGSTAFF e DWYER, 1997), porém, nem sempre são apoiadas pelos pares (LAMPERT, *op.cit.*), como indicam os dados. Vários professores alegaram não terem participado desse projeto e não terem utilizado o laboratório de informática devido às condições de uso que estavam inapropriadas. Com o acesso à *Internet* muito lento, o carregamento das páginas para acessar o sítio do *i-EARN* ficou comprometido. No ano atual (2010) houve mudanças no laboratório. Os computadores estão com acesso mais rápido graças a uma nova conexão banda larga que foi instalada. Além disso, a escola toda está conectada à *Internet* a partir de uma conexão de rede sem fio, e com acesso livre para qualquer pessoa utilizá-la.

Os dados sugerem divergências entre opiniões considerando-se o turno de atendimento do aluno. De forma geral, percebemos que em ambos os turnos o número de alunos que concorda plenamente com a variedade de atividades e planejamento das aulas não chega à metade. A maior parte dos alunos desconhece o laboratório de informática, que para ser usado depende de agendamento prévio do professor. O mesmo ocorre quanto à participação dos projetos de base colaborativa: grande número dos alunos desconhece tais

iniciativas. Avaliações como essa são importantes para dar indicações gerais acerca de quais áreas carecem de maior atenção na escola e de um planejamento de ação específico, contudo, há aspectos que a pesquisa quantitativa não consegue abarcar, o que demanda estudos de cunho qualitativo a fim de investigar razões que não são reveladas nas estatísticas (CHIZOTTI, 2006; LUDKE e ANDRÉ, 1986; TELLES, 2002). Focalizando os dados apresentados acima, constata-se que a proposta elaborada nesta pesquisa para a escola tem relevância e pode contribuir para uma maior diversificação nas atividades em sala de aula com a produção de material didático pelos professores participantes.

Além disso, o tutorial serviu para mostrar aos professores que o uso do laboratório já é possível com os alunos. Porém, tivemos problema em um dos encontros no qual ficamos sem acesso à *Internet* e por isso tivemos de encerrar nosso encontro mais cedo. Outra questão observada pela pesquisadora e confirmada pelos professores refere-se ao tempo exigido para um trabalho com computadores. Com o intuito de evitar surpresas desagradáveis, o professor antes de levar a sua turma para o laboratório deve certificar-se de que os computadores estão ligados, funcionando adequadamente e com acesso à *web*. Isso demanda tempo, mas como não existe um funcionário responsável pelo laboratório, o professor precisa desempenhar essa função. Os professores verbalizaram acerca dessa nova atribuição:

Instrumento de coleta: gravação em áudio.

Data: 08 de março de 2010.

A professora Verde-Água falou do excesso de atribuições que os professores possuem: “*muita coisa para corrigir, reuniões e agora têm de verificar computadores também*”.

A professora Dourado confirmou a necessidade de os professores verificarem o funcionamento das máquinas com antecedência: “*sempre que eu trago meus alunos aqui [ao laboratório], eu confiro antes se tudo está em ordem*”.

Conforme destaca Hargreaves (1994 apud LAMPERT, 2000), novas práticas podem resultar em maior sobrecarga de trabalho aos professores. Outro aspecto a ser observado no trabalho com tecnologia (especialmente) é a necessidade de se ter um “plano B”, pois imprevistos sempre podem ocorrer:

Instrumento de coleta: anotações de campo.

Data: 05 de abril de 2010.

Excerto: “*É preciso testar antes o que se faz para não ter surpresas desagradáveis*”.

Excerto: “*A dependência de recursos tecnológicos não pode ser sempre confiável. Às vezes a pessoa vai para a segunda opção porque é a mais fácil*”.

A falta de um responsável pelo laboratório bem como de um assistente técnico impede o bom uso do laboratório de informática que poderia ser utilizado pelos alunos nos horários em que este se encontrasse desocupado. Percebe-se a necessidade de funcionário para auxiliar professores também no manejo de outros equipamentos eletrônicos, tais como o som, a televisão e computadores portáteis conectados a projetores de imagem. Como a escola carece desses profissionais, servidores que desempenham outras funções acabam tendo que ajudar no “levar e trazer” de equipamentos bem como na instalação e desinstalação.

A manutenção dos equipamentos é outra questão que precisa ser levada em consideração. Com a proposta do tutorial, estamos incentivando os professores a usarem os recursos disponíveis nas salas de aula, o que tem ocorrido, contudo, alguns aparelhos de som estão funcionando imprópriamente. Há vários relatos dos professores acerca de problemas que vão desde a falta de pilhas para os controles remotos até aparelhos de som queimados. A escola conta com poucos aparelhos para que os defeituosos sejam trocados, de forma que o professor que tiver o som de sua sala com defeito ficará prejudicado, pois não existe um prazo definido para o conserto dos equipamentos. Tal falta de perspectiva é como um “balde de água fria” para os professores que vêm buscando implementar o uso de materiais alternativos na sala de aula. Sobre isso, a professora Dourado fala:

Instrumento de coleta: questionário.

Data: 29 de março de 2010.

Excerto: “*A falta de som com entrada USB na minha sala [atrapalha], pois queria testar o que estava aprendendo e não pude*”.

A professora Rosa também registrou ter tido empecilhos em relação ao uso do aparelho de som em sua sala. O aparelho estava com defeito e não fazia leitura do chaveiro de memória. O mesmo se sucedeu com o aparelho da sala da professora Violeta, que funcionava perfeitamente, mas após ter sido emprestado para outra sala, ao retornar, não estava mais fazendo a leitura dos chaveiros de memória. Há ainda os sons que queimam devido às chuvas ou problemas na instalação elétrica da escola. A professora Marrom registrou o problema com o controle remoto que é essencial no uso dos chaveiros de memória, pois é através de tecla no controle que se ativa o reconhecimento daquele aparelho. O controle remoto de sua sala não estava funcionando adequadamente (e o problema não era pilha). Todos esses problemas indicam a necessidade de um suporte técnico eficiente. Atualmente, não existe previsão de conserto dos aparelhos de som, nem aparelhos sobressalentes ou controles remotos reserva. A

fim de dar continuidade ao trabalho que os professores estão desenvolvendo em sala de aula, é preciso lhes garantir as condições de sua implementação. Alguns dos obstáculos apresentados por estudo espanhol (BRASIL, 2008) a respeito do uso das TICs na educação se repetem no contexto de pesquisa: formação insuficiente, falta de tempo, carência de pessoal especializado, falta de motivação e pouco conhecimento de como usar as TICs na disciplina.

4.2 O Perfil dos Professores Participantes

A fim de respondermos à primeira pergunta de pesquisa, “*Qual o perfil tecnológico, acadêmico e profissional dos professores do contexto institucional em estudo?*”, baseamo-nos em respostas dadas em questionário (v. Apêndice C), em anotações de campo feitas durante o tutorial e em opiniões verbalizadas pelos professores. Com o intuito de levantarmos o perfil desses professores retomaremos os dados apresentados no capítulo metodológico sobre os quais lançaremos um novo olhar.

4.2.1 Perfil Demográfico

Conforme classificação baseada nos estudos de Oblinger e Oblinger (2005), Prensky (2001, 2003) e Tapscott (1998) apresentada no capítulo de embasamento teórico os professores participantes pertencem a gerações distintas, todavia, todos têm algo em comum: visto que são nascidos entre 1940 e 1981, todos são imigrantes digitais. A literatura da área nos diz que os imigrantes digitais trazem consigo o seu “sotaque”. Vejamos nos dados o que consideramos “sotaque”.

Instrumento de coleta: questionário.

Data: 08 de março de 2010.

Excerto: “*Espero alfabetizar-se tecnologicamente, pois me considero um analfabeto tecnológico*”.

Instrumento de coleta: questionário.

Data: 29 de março de 2010.

Excerto: *“Por enquanto, que preciso não só anotar as instruções, mas praticar muito mais depois, e como não gosto, fica mais difícil. Mas não há outra saída”*.

Instrumento de coleta: gravação em áudio.

Data: 08 de março de 2010.

Excerto: *“Imigrantes digitais são os professores e os nativos digitais são os alunos. Os imigrantes não nasceram na era da tecnologia. É uma linguagem que tentam dominar. Professores ainda estão lentos nisso. Sentem necessidade de fazer as coisas por escrito, para depois digitar no computador”*.

Podemos perceber com os excertos acima a conscientização do professor acerca da sua necessidade por um letramento digital, que inclua o aprendizado dessa nova linguagem com a qual parte dos professores não está acostumada. No segundo excerto, pode-se perceber o sotaque da professora na sua necessidade em copiar todas as instruções, diferentemente dos integrantes da geração digital, que pressupõem que o próprio manuseio do equipamento é por si só explicativo. No terceiro excerto, a verbalização da professora Lilás traz outro sotaque: fazer as coisas (atividades, provas, cartas, etc.) primeiro manuscrito para depois digitá-las. Outro sotaque que pude registrar com minhas anotações é em relação ao próprio manuseio do computador e de seus periféricos, como o rato. Alguns professores apresentavam dificuldades articulatórias ao usar o rato, ao digitar, e desconhecem as teclas de atalho do computador. Nota-se uma visão espacial diferente, que não está habituada à linguagem extremamente visual de interface entre computadores e usuários.

Em alguns momentos eu não pude ajudar os professores em suas dificuldades por não entender qual era a dúvida. Como vimos com Harshbarger (2007 apud FLEISCHER, 2009) a aprendizagem de línguas é um processo dinâmico. Apesar de não estarmos analisando diretamente o processo de aquisição de uma LE, notamos que na aprendizagem do uso de TE, as características apresentadas por Harshbarger se repetem. O autor descreve uma característica do modelo de aprendizagem dinâmico que é a previsibilidade limitada, de acordo com essa característica o processo de aprendizagem segue uma direção mais ou menos previsível e alguns estados “atratores” do processo podem ser presumidos. Algumas dúvidas apresentadas pelos professores fugiram do que seria previsível para mim, revelando-me a complexidade do processo de aprender, que se constitui de maneira única. Cada pessoa é um ser singular, que contém suas visões, crenças, vivências, ideologias, constituído num momento histórico específico a moldar a sua percepção de vida e de mundo. A singularidade dos seres humanos também determina suas necessidades, possibilidades, dificuldades. Diante disso, nos

deparamos com a grande quantidade de variáveis que interagem no processo de aprendizagem (HARSHBARGER, op.cit.) e com o difícil controle sobre essas variáveis.

4.2.2 Perfil Acadêmico

Conforme apresentamos no capítulo metodológico, as informações contidas nesta seção foram obtidas através da resposta dos vinte e três professores participantes ao primeiro questionário (v. Apêndice C). A seguir recobramos esses dados e buscamos definir o perfil acadêmico nessa configuração de grupo.

Em relação ao tempo de ensino da língua estrangeira, pode-se notar que o corpo docente deste CIL é composto por professores bastante experientes, tendo em vista que de vinte e três respondentes, dezesseis lecionam a língua estrangeira há mais de dez anos e apenas dois professores lecionam há pelo menos cinco anos. A maioria dos professores trabalha na escola há mais de cinco anos (perfazendo um total de 17 pessoas). Há professores que só trabalharam no CIL a sua vida inteira.

No que concerne à época de graduação dos professores, há uma distribuição entre as décadas. O dado que mais chama atenção aqui refere-se aos quatro professores que se formaram nesta década (2010) após a reforma curricular dos Cursos de Letras, instituída com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em 2002 (PAIVA, 2003). Era de se esperar que esses professores já tivessem tido algum contato com as tecnologias educacionais, porém, como indicam vários estudos, as universidades brasileiras ainda não conseguiram integrar o uso de tecnologias à educação (MATEUS, 2004; PAIVA, 2004), apesar dos benefícios que a tecnologia pode proporcionar na aquisição da LE (PAIVA, op.cit.).

Assim, professores continuam tendo uma formação pré-serviço que desconsidera as exigências do mundo atual por novos letramentos, pela inclusão digital e principalmente, pelo uso da tecnologia como instrumento para uma mudança no paradigma de ensino/aprendizagem atual (BRASIL, 2008; PAIVA, 2008; VALENTE, 2009; UNESCO, 2008).

Conforme Paiva (2004) ressalta, a metodologia de ensino nas IES ainda é centrada no professor, dentro do modelo de transmissão de conhecimentos. Segundo Almeida

Filho (2000), os professores tendem a reproduzir o ensino que tiveram, assim, ao serem ensinados de forma a serem coadjuvantes no processo de ensino/aprendizagem, esses futuros professores podem vir a ter a inclinação de tornarem-se protagonistas somente quando tornarem-se professores.

Um ponto bastante pertinente em relação à formação acadêmica dos professores refere-se ao fato de 100% dos professores serem licenciados no componente curricular que ensinam, apesar de que a graduação é só o início de uma formação que deve se manter com a prática em sala de aula, com o estudo, nas leituras, em cursos de extensão, com a pós-graduação (ALMEIDA FILHO, 2005). Dentre os quinze professores respondentes, nove (60%) têm especialização em diversas áreas e três têm mestrado (30%). Almeida Filho (2005) distingue a pós-graduação *lato sensu* da *stricto sensu*. Segundo o autor esta última visa à formação de pesquisadores, enquanto que a *lato sensu* objetiva o aperfeiçoamento profissional do professor de LE. Isto parece nos indicar uma preocupação dos professores quanto a sua formação continuada, que trataremos a seguir.

4.2.3. Perfil Profissional

Dos vinte e três professores respondentes ao 1º questionário (v. Apêndice C) onze manifestaram o interesse por fazer pesquisa em seu contexto de trabalho, enquanto sete professores disseram não ter esse interesse. Considerando que a maior parte dos professores participantes que decide dar continuidade aos estudos prefere a pós-graduação *lato sensu* (60%), isto é um indicador de que nem todos os professores desejam seguir o caminho da pesquisa. Há crenças que rondam o imaginário (TARDIN CARDOSO, 2002) dos professores acerca do que seja fazer pesquisa:

Instrumento de coleta: entrevista, anotações em campo.

Data: 05 de abril de 2010.

Excerto: “*Eu sou muito objetiva, as coisas têm que funcionar de alguma forma, sou muito prática*”.

Excerto: “*Na prática se torna algo distante da realidade*”.

Consideramos as verbalizações acima imbuídas de crenças em relação ao que seja fazer uma pesquisa. As falas de ambos os professores dão a entender que pesquisa é algo essencialmente e unicamente teórico, que “*na prática se torna algo distante da realidade*”.

Abaixo temos a fala de uma professora favorável à pesquisa e que defende a parceria entre escola e universidade para a solução de problemas:

Instrumento de coleta: entrevista.

Data: 05 de abril de 2010.

Excerto: *“Se a escola desse a abertura para a pesquisa, muitos problemas seriam solucionados”*.

O desenvolvimento deste estudo na escola comprova o interesse da equipe gestora em criar um vínculo com a pesquisa. Abaixo mostramos outros posicionamentos dos professores em relação à pesquisa:

Excerto: *“Eu faria pesquisa se tirasse algo da minha vida nesse momento”*.

Excerto: *“Se a SEE desse mais estímulo para sair de sala de aula. Retorno é pouco estimulante”*.

No primeiro excerto inferimos que a pessoa tenha muitas atribuições para assumir mais um compromisso, o qual demanda tempo e dedicação. No segundo, percebemos uma falta de informação do professor no que concerne o incentivo dado pela SEE aos professores efetivos e estáveis para que participem de cursos de pós-graduação *stricto sensu*. Anualmente são oferecidas diversas vagas para professores que estão cursando mestrado ou doutorado para que eles possam se licenciar do trabalho e se dedicar exclusivamente à pesquisa. Com essa bolsa-estudo, os professores mantêm seu salário durante o período que estiverem cursando a pós-graduação, contudo, ao término da licença o professor precisa trabalhar na SEE pelo mesmo período que ficou licenciado. Outra questão interessante nesta fala refere-se à motivação do (a) professor (a) estar relacionada a fatores extrínsecos (BROWN, 2007).

A maioria dos professores participantes investe em sua formação continuada e de diversas maneiras:

Instrumento de coleta: anotações de campo.

Data: 05 de abril de 2010.

Excerto: *“Fazendo tutorial, workshops, palestras, cursos, cursos curtos, com leituras, TV a cabo, fazendo viagens, estudando outras línguas, para ver o outro lado, retomar a posição de aluno”*.

Excerto: *“Estudando, viajando (fazendo cursos fora), lendo, frequentando o Braz-Tesol, fazendo cursos na EAPE, com cursos pela Internet, pós a distância”*.

Os Centros de Línguas têm um corpo docente com boa competência lingüístico-comunicativa e que reconhece a necessidade de estar em contato com o idioma que lecionam. A participação de professores em palestras, oficinas, mini-cursos costuma ser expressiva.

Ao lermos os dados apresentados na tabela 2, pudemos perceber a presença de três eixos nas respostas dadas pelos professores: o foco no aluno, o foco no professor e o foco na tecnologia. Sabemos que o processo de ensino/aprendizagem é indissociável (BLATYTA, 2008), porém, a título de análise considerar-lo-e-mos separadamente.

Tabela 9 – O que faz de um professor de LE ser um ótimo professor⁷²

Foco no Aluno (aprendizagem)	Foco no Professor (ensino)	Foco na Tecnologia
Interessar-se pela aprendizagem – 6	Gostar do que faz – 8	Conhecimento de técnicas de ensino – 3
Interessar-se pelos alunos – 4	Atualizar-se com frequência – 7	Recursos – 1
Ser comprometido com os alunos – 4	Ter conhecimento lingüístico – 7	Novas técnicas – 1
Buscar mudanças para melhorar o aprendizado – 2	Ter dedicação – 3	
Saber contagiar os alunos – 1	Ter autocrítica – 2	
Perceber que seu trabalho foi bem aproveitado – 1	Ter disponibilidade de tempo – 1	
Deixar que os alunos falem mais na LE – 1	Perceber a ligação e influência de seu trabalho perante a sociedade – 1	
Interagir de maneira positiva com os alunos – 1	Ser comunicativo – 1	
	Ser dinâmico – 1	
	Ter boa vontade, paciência e amor – 1	
	Ter didática – 1	

Fonte: Meireles, 2010.

No foco aprendizagem, podemos observar oito pontos principais que qualificam o bom professor. Vários professores mencionaram o interesse pela aprendizagem, ou seja, o foco do processo de ensino/ aprendizagem centrado no aluno, expresso nas falas: “*interessar-se pelos alunos*”, “*ser comprometido com os alunos*” e “*deixar que os alunos*

⁷² Os números ao lado de cada característica referem-se ao número de respondentes.

falem mais na língua-alvo”. Todavia, vale observar que dessas três falas, a única que coloca o aluno de fato no centro é a última. Já os aspectos referentes a “*interagir de maneira positiva*” e “*saber contagiar os alunos*” dão a impressão de um enfoque voltado para a relação que se constrói entre professores e o alunado. “*Buscar mudanças para melhorar o aprendizado*” e “*perceber que seu trabalho foi bem aproveitado*” nos remetem às expectativas do professor quanto à repercussão que seu trabalho toma e à importância de ter seu trabalho reconhecido.

No quadro acima, podemos analisar quais aspectos relativos ao foco ensino os professores participantes consideram importantes para um ótimo professor. Os professores participantes listaram como o principal: “*gostar do que faz*”, ou seja, um elemento que pode ser de motivação intrínseca ou extrínseca (BROWN, 2007). Outro fator mencionado por eles refere-se à “*constante atualização*”, que podemos ligar tanto à competência teórica (ALMEIDA FILHO, 2006; ALVARENGA, 1999) quanto à competência profissional, (ALMEIDA FILHO; ALVARENGA) e o “*conhecimento linguístico*” está intimamente ligado à competência linguístico-comunicativa (ALMEIDA FILHO; ALVARENGA) bem como à competência profissional (ALMEIDA FILHO; ALVARENGA). Os professores participantes também mencionaram a autocrítica como qualidade de um bom professor. A autocrítica pode ser uma aliada na melhoria profissional quando vem acompanhada da reflexão acerca da própria prática pedagógica (cf. competência aplicada, ALMEIDA FILHO, op.cit.) e atua como elemento transformador.

Os professores mencionam outros aspectos tais como “ser comunicativo” e ser “dinâmico” que podem estar relacionados a crenças ou a falta de conhecimentos teóricos acerca do que seja ser comunicativo. Conforme Almeida Filho (2007, p.45):

Ser comunicativo no ensino de línguas refere-se uma “postura profissional coerente com um conjunto de pressupostos ditos comunicativos. Ser comunicativo é diferente de estar comunicativo temporariamente para realizar uma atividade com os alunos. Ser comunicativo não é necessariamente ser extrovertido ou simpático. Não é da mesma forma, sinônimo de ser informativo ao ensinar uma língua. Nem é equivalente a ensinar língua oral.

“*Perceber a ligação e influência de seu trabalho perante a sociedade*” liga-se à competência profissional do professor, que conforme visto no quadro 1 do capítulo estado da arte, se “*caracteriza pela consciência do professor sobre os seus papéis de educador*” (ALMEIDA FILHO, op.cit.; ALVARENGA, op.cit.). “*Ter didática*” refere-se à competência aplicada (ALMEIDA FILHO, op.cit., ALVARENGA, op.cit.) dos professores, a sua

capacidade de ensinar. Outros aspectos mencionados referem-se a “*ter disponibilidade de tempo*”, necessidade de qualquer trabalho e “*ter dedicação*”.

O terceiro foco percebido na resposta dos professores refere-se à tecnologia. Nesse quesito, os professores citaram “*conhecimento de técnicas de ensino*”, “*recursos*” e “*novas técnicas*”, as três respostas foram de caráter bastante generalista, onde podemos observar um processo metonímico. Nota-se que nas qualidades elencadas por eles para um bom professor não foi citada a questão do letramento digital, nem de se aproximar do mundo dos alunos ou o papel da interação na sala de aula. Percebe-se nessa construção do ótimo professor uma visão tradicional do professor que ainda é visto como o centro da relação. Conforme Barbirato (2005):

Na abordagem de ensino tradicional, o professor desempenha o papel de controlador. Dentro desse papel, o professor tem a função de ter o domínio da interação cabendo a ele determinar o que os alunos farão, qual linguagem deve ser usada, como e quando os alunos devem falar. O professor aqui sempre prevê como será a interação e a linguagem que os alunos devem usar.

Em relação à realização profissional, podemos observar na tabela 3 que o grau de satisfação dos professores varia. Dos dezenove professores participantes que responderam nossa pergunta, menos da metade encontra-se realizado profissionalmente (sete professores):

Instrumento de coleta: questionário.

Data: 08 de março de 2010.

Excerto: “*Sim, eu gosto*”.

Quatro pessoas não estão realizadas profissionalmente e quatro não estão satisfeitas com a remuneração:

Excerto: “*A carreira de professor não é reconhecida e valorizada*”.

Excerto: “*Não [estou satisfeita], baixo salário e desvalorização profissional pela sociedade*”.

Há quatro professores que se consideram não-realizados por sempre estarem em busca de novos desafios:

Excerto: “*Ainda quero mais, mais curso e suporte tecnológico*”.

Um participante diz não estar realizado por não atingir os objetivos propostos:

Excerto: “*Não. Sinto-me chovendo no molhado, por mais que eu me esforce, não consigo fazer com que os meus alunos atinjam os objetivos propostos. Profissionalmente me senti melhor depois de começar a utilizar as tecnologias digitais*”.

Existem dois aspectos importantes nesta fala do (a) professor (a). O primeiro é em relação aos objetivos propostos. Novamente, percebemos o processo metonímico, onde professores usam um termo generalista para designar uma parte, sem defini-la. Assim, desconhecemos a quais objetivos propostos o (a) participante se refere, visto que o processo de ensino/aprendizagem de línguas envolve uma série de objetivos. Outro aspecto relevante na fala do (a) professor (a) é em relação ao uso das tecnologias digitais no trabalho, que inferimos com sua fala, ter se tornado um fator motivacional.

Ao listarem as causas de seu contentamento e descontentamento com o trabalho (v. tabela 4), pudemos perceber que aqui também, cabe a divisão delas em três eixos: aprendizagem, ensino e gestão escolar:

Quadro 10: Aspectos que entusiasmam e aspectos que desanimam

<i>Aspectos que entusiasmam</i>		
<i>Foco na aprendizagem</i>	<i>Foco no Ensino</i>	<i>Foco na Gestão</i>
1. Contato com alunos .	1. Atualização no idioma.	1. As condições de trabalho na escola.
2. Aprendizagem dos alunos .	2. Saber que posso passar conhecimentos vividos.	2. Ambiente de trabalho.
3. Aluno feliz.	3. Autonomia.	3. Desempenho da direção.
4. Aluno colocar em prática o que aprendeu.	4. Prazer de trocar conhecimento.	4. Reconhecimento de pais e da direção pelo trabalho.
5. Retorno dos alunos .	5. Produto do trabalho desenvolvido.	5. Estabilidade por ser servidora pública.
6. Alunos interessados.	6. Cooperação entre colegas.	6. Não ter chefe diretamente.
7. Sorriso de gratidão dos alunos .	7. Lidar com as dificuldades e superação das mesmas.	
8. Preparar trabalhos com os alunos .	8. Inovar.	
9. Possibilidade de crescimento dos alunos .	9. Atingir metas.	
10. Ajudar na formação dos alunos .	10. Investigar.	
	11. Estar sempre aprendendo.	
<i>Aspectos que desanimam</i>		
<i>Foco na aprendizagem</i>	<i>Foco no ensino</i>	<i>Foco na Gestão</i>
1. Alunos desinteressados.	1. O engessamento do ensino.	1. Remuneração.
2. Alunos desrespeitosos.	2. Fadiga psicológica.	2. Burocracia.
3. Falta de perspectivas de alguns	3. Volume de material para corrigir.	3. Pouca valorização da carreira.

alunos.		
4. Falta de acompanhamento familiar.		4. Horário de trabalho rígido.
5. Alunos infrequentes.		5. Falta de apoio da direção.
6. Falta de reconhecimento por parte dos alunos.		6. Turmas grandes.
7. Aluno sem livro didático.		7. Benefícios.
8. Faixa etária dos alunos.		8. Recursos de toda ordem.
		9. Falta de políticas públicas adequadas.
		10. Tempo da coordenação dedicado a questões não-pedagógicas.
		11. Ser “refém” do que se diz do professor que fica com o ônus de provar sua “inocência”.

Fonte: Meireles, 2010.

O quadro acima traz os principais aspectos que entusiasmam os professores participantes e os que desanimam no trabalho escolar. Em relação aos aspectos positivos, no campo “foco na aprendizagem” pode-se notar que os alunos foram a grande referência. Dentre os aspectos citados, há o lado afetivo, da relação entre professor e aluno, como podemos perceber nos itens 1, 3 e 7. Existe também uma satisfação gerada pelas respostas dos alunos, seja na aprendizagem (item 2 e 4), seja no retorno dos alunos (itens 5 e 6), ou na satisfação em contribuir para a formação dos aprendentes (item 10). Outro fator a entusiasmar os professores quanto à aprendizagem está ligado ao desenvolvimento de trabalhos em conjunto com os alunos (item 8) e à possibilidade de crescimento dos alunos (item 9).

Os aspectos que entusiasmam os professores em relação ao ensino são o próprio ensinar (item 3), a troca de conhecimento (item 4), a colaboração ente colegas (item 6) e o resultado do trabalho desenvolvido (item 5). A possibilidade de continuar estudando e aprendendo (itens 1 e 11) também foram mencionados, e como vimos na teoria acerca da formação continuada que embasa este estudo, o estudo constante acompanha a carreira de magistério e tem se tornado uma demanda em várias outras áreas de atuação, fruto da sociedade da informação (ALMEIDA, 2009; BULCÃO, 2009; PETTITO, 2003). Outros fatores que entusiasmam os professores quanto ao ensino referem-se a lidar com as dificuldades e superá-las (item 7), a inovar (item 8), atingir metas (item 9) e investigar (item

10). Eles também mencionaram a autonomia (item 3) como aspecto que entusiasma. Conforme visto na seção sobre tecnologia e educação, percebemos que as escolas têm uma política de incentivo à autonomia (SANDHOLTZ, RINGSTAFF e DWYER, 1997) em detrimento das práticas colaborativas, que se confirma nessa resposta.

Em relação à gestão escolar os professores asseveram que as condições de trabalho, o ambiente de trabalho, não ter um chefe imediato e o desempenho da direção escolar (itens 1, 2, 3 e 6) são aspectos positivos. Eles mencionaram também o reconhecimento da equipe gestora e dos pais dos alunos (item 4) como fator que entusiasma e uma professora mencionou a questão de ter estabilidade por ser servidora pública (item 5). Houve duas respostas que não incluímos nesse quadro por não terem se encaixado em nenhum dos três focos principais. Obtivemos a resposta acerca da localização da escola ser um aspecto positivo e **alguns** colegas (de trabalho). A ênfase foi dada por mim, pois tive a impressão de que ao se dizer **alguns** colegas ao invés de se dizer “os colegas” ou “meus colegas”, pretendeu-se dizer que nem todos, porém alguns. Esse aspecto traz à tona a questão da estrutura e da função (FETTERMAN, 1998) dentro do contexto escolar. A escola em estudo, por funcionar em três turnos de atendimento possui três estruturas distintas. Conforme visto no capítulo de metodologia, segundo Fetterman (op.cit.), a estrutura refere-se à configuração do grupo e a função às relações sociais entre os membros do grupo. Percebe-se na escola três estruturas distintas conforme o turno de atendimento, assim no turno matutino encontramos uma configuração, outra no turno vespertino e uma terceira no período da noite. Tal aspecto costuma ser ressaltado pela equipe gestora e tivemos indícios de que as relações entre os membros também variam baseadas na configuração do grupo.

Em relação aos aspectos que desanimam, notamos a mesma tendência das respostas se encaixarem em três eixos principais, a saber, o foco na aprendizagem, o foco no ensino e o foco na gestão. Em relação à aprendizagem notamos certo peso dado ao aluno como podemos perceber nos itens 1, 2, 3, 5, 6 e 8. Há aspectos que fogem do campo de ação do próprio aluno e do professor ao observarmos os itens 3, 4. Contudo, em relação à “falta de perspectivas de alguns alunos” há ações de caráter social desenvolvidas pela própria escola que poderiam ser informadas aos alunos e responsáveis com o intuito de promover a inclusão e integração desse aluno. A escola conta com uma equipe de três orientadoras educacionais responsáveis por acompanhar alunos que apresentem problemas. Ademais, a escola em análise possui projetos que visam à inclusão social dos grupos menos favorecidos. Os principais projetos são o banco de livros, no qual alunos carentes utilizam livros emprestados pela escola durante o semestre letivo e ao término deste, os retornam à biblioteca; e a cantina

solidária, projeto que auxilia os alunos no pagamento das refeições feitas na escola. O empréstimo dos livros é possível graças a uma parceria com as editoras e livrarias que doam o material para a escola. Conforme destacado por Paiva (2003), as disciplinas de línguas estrangeiras não são contempladas com a distribuição de livros didáticos pelo Ministério da Educação.

Apesar da divulgação acerca dessas informações pela equipe gestora em diversos meios de comunicação, percebe-se a necessidade de professores aderirem à divulgação desses projetos, visto que são eles que acompanham os estudantes no dia a dia e detêm papel fundamental em vários sentidos (ALMEIDA FILHO, 1997; ALVARENGA, 1999; BRASIL, 2008; LAMPERT, 2000).

Os professores participantes também mencionaram a faixa etária dos alunos (item 8) como um ponto negativo, contudo, cremos que este aspecto em particular seja uma questão a ser resolvida pela pessoa que se encontra insatisfeita, visto que a escola tem um público de atendimento específico e precisamos nos adaptar a este grupo e não o contrário. Como assevera Blatyta (2008), o que faz um centro de referência no ensino se tornar um centro de referência é trabalhar com os alunos que se tem e não com os idealizados. A falta de reconhecimento dos alunos pode estar calcada em aspectos culturais que remontam à época de inserção do ensino de línguas estrangeiras no país, perpassam a configuração dos cursos de Letras e culminam com a total (des)valorização da carreira do magistério pela sociedade em geral, onde a carreira ainda é vista com olhos de caridade e reforçada na relação “tios e alunos” (FREIRE, 1997).

Dentre os itens 1, 2 e 5, considero crucial a reflexão do professor quanto a sua contribuição em relação ao desinteresse dos alunos, ao desrespeito e à infrequência. Questiono se o aluno deveria ser responsabilizado por todo um sistema escolar que carece de renovações. Se a escola fosse um ambiente legal, interessante e desafiador para o aluno, será que eles seriam tão desinteressados, desrespeitosos e infrequentes? O que a escola pode fazer com o intuito de se aproximar de seu fim, que é o de promover o desenvolvimento dos alunos (FREITAS, 2002; KOHL, 2000; VYGOTSKY, 1984). Fizemos tal questionamento aos professores participantes durante uma entrevista que ocorreu no encontro do dia 05 de abril⁷³. Abaixo reproduzimos algumas das respostas em relação ao desinteresse do alunado:

Instrumento de coleta: entrevista.

Data: 05 de abril de 2010.

⁷³ Devido à baixa qualidade da gravação, não conseguimos identificar os professores, por isso, não inserimos os nomes.

Excerto: *“Quando um aluno não quer aprender, não tem quem ensine”*.

Excerto: *“Não há motivação para o estudo”*.

Excerto: *“A formação escolar não é valorizada na prática”*.

Excerto: *“Pessoas querem aprender sem passar pela aprendizagem: é como subir no palco sem ensaiar”*.

Nas verbalizações acima percebemos três falas distintas. A primeira refere-se ao papel que o aluno tem no processo de aprender, todavia, parece soar um tanto determinística. Conforme nos mostra o modelo dinâmico de aprendizagem proposto por Harshbarger (2007 apud FLEISCHER, 2009, p.81) vários fatores envolvem a aquisição de uma LE, dentre eles, citamos a não-linearidade, a previsibilidade limitada, a complexidade, o difícil controle, a susceptibilidade a influências externas e a opacidade. Assim, cada um desses fatores pode contribuir ou não para que a aquisição da LE ocorra, sendo que há múltiplos fatores que fogem ao alcance do aluno, principalmente se levarmos em consideração que a maior parte dos alunos matriculados no CIL é proveniente das escolas da rede pública. Assim, várias dessas crianças enfrentam desafios diários para conseguir chegar à escola, esses desafios incluem falta de dinheiro para o ônibus, falta de dinheiro para fazer uma refeição antes ou depois da aula, falta de apoio familiar, falta de família, falta de livros didáticos, e ao chegarem à escola falta professor, falta motivação, falta aulas interessantes, falta desafio. Tudo isso corrobora a fala do professor de que *“não há motivação para o estudo”*.

Os outros dois excertos referem-se à aprendizagem. Diversos estudos (POZO, 2008; VIEIRA, 2003; PETTITO, 2003) apontam para a crescente importância da educação como diferencial na sociedade contemporânea denominada por Pozo (op.cit.) de sociedade da aprendizagem, contudo, na fala da professora percebe-se um fosso entre o dever ser e o que de fato é. No último excerto podemos perceber resquícios de uma cultura do diploma na qual os indivíduos querem estar aptos e capacitados (diplomados) sem de fato o estarem, nas palavras da professora: *“é querer subir ao palco sem ensaiar”*.

Duas professoras expressaram a preocupação em a escola se adaptar ao alunado e não o contrário:

Instrumento de coleta: entrevista.

Data: 05 de abril de 2010.

Excerto: *“Conseguir mudar o jeito que você dá aula para que os alunos tenham resultado. É preciso se adaptar para alcançar os alunos, ter outras estratégias, mudar a postura, o jeito de trabalhar para motivar o aluno. Precisa-se de um elenco de*

estratégias maior para alcançar aqueles alunos. Nesse sentido a tecnologia é só uma ferramenta, a gente não pode abrir mão de outras”.

Excerto: *“Deveríamos trazer coisas que estivessem mais próximas da vida dos alunos, atividades que tenham mais a ver com o dia a dia dos alunos, isso que estamos fazendo aqui [o tutorial] já é um passo nisso”.*

No excerto acima, a professora ressalta o papel da tecnologia como sendo mais uma estratégia que promova o aprendizado dos alunos. Isso é muito debatido na literatura de tecnologia e educação. Vários estudos (BARATO, 2002; MORAN, 2003; LACERDA SANTOS et.al., 2003) apontam nessa direção ao confirmarem que deve haver um equilíbrio entre as ferramentas usadas em sala de aula, visto que nem sempre o que é feito contando com apoio de recursos tecnológicos seja necessariamente o mais adequado. Alguns dos professores participantes demonstraram ter essa consciência:

Instrumento de coleta: anotações de campo.

Data: 08 de março de 2010.

Excerto: *“Eu já fiz aulas no laboratório que poderiam ter sido melhores na sala de aula. Nem tudo usado com tecnologia é bom, há coisas que são melhores com o uso de computadores, outras não.*

Excerto: *“A tecnologia não é a solução é uma ferramenta”.*

No que concerne aos aspectos referentes ao ensino, nota-se que os professores apenas mencionaram três fatores: “o engessamento do ensino”, a “fadiga psicológica” e “o volume de material para corrigir”. A fadiga psicológica pode se manifestar em diversas profissões. Professores que estejam constantemente cansados e estressados devem buscar formas de conviver melhor com as demandas da carreira a fim de terem maior qualidade de vida. Em relação ao engessamento do ensino, muitas das queixas dos professores se referiram ao conteúdo programático, que a professora Violeta classificou de “camisa de força” e de “gesso”. Acerca dessa questão obtivemos os seguintes esclarecimentos:

Instrumento de coleta: entrevista.

Data: 05 de abril de 2010.

Excerto: *“Há um excesso de avaliações”.*

Excerto: *“Deveríamos ter o ‘syllabus’ repensado de modo a tornar-se mais arejado”.*

Excerto: *“O professor precisa achar uma forma de trabalhar com a singularidade de cada turma, o que fica difícil com o ‘syllabus’ tão fechado e com avaliações que desconsideram as diferenças entre turmas”.*

Excerto: “*O livro é velho, desatualizado e não serve para todas as faixas etárias*”.

Em relação a esse comentário é interessante notar que durante a mesma entrevista houve outro professor a comentar acerca da adoção de novo material didático e verbalizou que “*livro novo representa mais trabalho, pois tem de se refazer tudo*”. Tal fala demonstra contradições no discurso dos professores, que ao mesmo tempo em que querem inovar, não têm tempo para se dedicar às inovações, querem novo livro, mas não querem preparar novo material de apoio, querem banco de exercícios digital, mas não querem produzir as atividades, querem abarcar as especificidades de suas turmas, mas não buscam meios de trabalhá-las. Outra fala contraditória segue abaixo:

Excerto: “*Os professores não se sentem ouvidos. A direção da escola tem receio da autonomia dos professores*”.

Consideramos tal fala contraditória em relação ao aspecto da autonomia. Como pudemos observar na tabela 4 e no quadro 10 que apresentamos os aspectos que entusiasma e os que desanimam, vários professores mencionaram a questão da autonomia como aspecto positivo. Em relação à comunicação entre professores e direção, percebe-se a falta de uma comunicação efetiva, que aparece no item 11 do quadro 10, que apresenta a insatisfação dos professores quanto aos aspectos gerenciais. No item mencionado uma pessoa respondeu que “[o professor é] ‘*refém*’ do que se diz dele que fica com o ônus de provar sua ‘*inocência*’”.

Vários professores não estão satisfeitos com a remuneração nem com a pouca valorização da carreira. Conforme mencionamos no capítulo de embasamento teórico, novas formas de valorização da carreira de magistério precisam ser implantadas de modo a incentivar o desenvolvimento e a permanência de professores no magistério (ALMEIDA FILHO, 2000; BALZANO, 2005; FRANCO, 2005; SOUZA, 2008; TORRECILLA, 2007). Assim, torna-se essencial a regulamentação da avaliação de desempenho juntamente com a aplicação de provas de conhecimentos periódicas para professores (TORRECILLA, 2007 apud SOUZA, op.cit.).

A burocracia ainda é uma característica das instituições públicas. Apesar de termos tido uma reforma gerencial no governo Fernando Henrique Cardoso, que resultou numa maior autonomia gerencial e financeira para instituições públicas, inclusive para as escolas, infelizmente há aspectos da prática pedagógica que permanecem inalterados, tais como diários de classe e papéis a serem preenchidos. Professores reclamam do “horário rígido” de trabalho, todavia se esquecem que têm o privilégio de terem coordenações externas. Do total de 40 horas de trabalho semanal, 31 horas são cumpridas na escola, sendo

que dessas 31, somente 25 são em sala de aula, o restante são em coordenações coletivas. Há professores que se queixam da falta de apoio da direção como podemos notar no item 5, porém, há professores que mencionam o desempenho da direção como um aspecto que entusiasma no trabalho, assim, vemos que o grupo está dividido neste quesito. Há professores que se queixaram do tamanho das turmas, todavia, se compararmos a média de alunos por turma no CIL com escolas do ensino regular, notar-se-ia que se trabalha na escola com turmas reduzidas o que é um fator que contribui para a aquisição da LE. Diferentemente da descrição de abandono feita a muitas escolas brasileiras, a escola em análise apresenta características distintas. A principal é o fato de ser uma escola pública que promove o ensino de diversas línguas aos alunos da rede pública de ensino e contempla o ensino das quatro habilidades da língua.

No item 10, os professores falam do “*tempo da coordenação dedicado a questões não-pedagógicas*”. Conforme vimos no arcabouço teórico referente à educação continuada, os professores receberam novas atribuições advindas da implantação da gestão democrática nas escolas (LAMPERT, 2000; NORONHA, 2001; OLIVEIRA, 2008). A participação dos professores nos processos de decisão vem sendo exigida, por isso o descontentamento dos professores com afazeres “não-pedagógicos”.

Outros aspectos listados pelos professores referem-se aos “*benefícios*” (item 7), aos “*recursos de toda ordem*” e à “*falta de políticas públicas adequadas*” (item 9). Tais aspectos foram generalizados de forma tal que não podemos discorrer a seu respeito. Na entrevista do dia 05 de abril questionamos os professores sobre essa resposta, mas eles não souberam nos esclarecê-las.

Ao analisarmos o quadro 10, é interessante observar que os motivos de descontentamento dos professores estão em muitas das razões alegadas dissociados do processo de ensinar e de aprender. Ao considerarmos o processo de ensino/aprendizagem como um sistema caótico, percebemos que fatores aparentemente desconexos e externos (tais como a satisfação pessoal com o trabalho) ao processo (no caso de ensinar e aprender) podem ser decisivos para sua configuração. Dentre esses aspectos destacamos: a sensibilidade às condições iniciais (LORENZ, 1993 apud PAIVA, 2009), no qual variações mínimas podem levar a grandes mudanças no sistema; o grande número de variáveis que o processo engloba (LORENZ, op.cit.) e que fogem ao controle; a fractalidade dos sistemas (LORENZ, op.cit.) e a não-linearidade dos sistemas, onde os efeitos não são proporcionais às causas (PAIVA, 2009).

As informações apresentadas parecem indicar a relevância dos fatores externos ao processo de ensino/aprendizagem, contudo, consideramos que a abordagem de ensinar do professor (ALMEIDA FILHO, 1999, 2009) também precisa ser levada em consideração, pois pode estar desencadeando toda uma série de eventos relacionados à desmotivação, infrequência, desrespeito e bagunça por parte dos aprendentes.

No que concerne aos planos futuros dos professores participantes para a carreira, obtivemos o seguinte resultado⁷⁴:

Sete professores parecem pretender continuar na carreira docente e desejam investir na sua formação continuada, seja no âmbito acadêmico ou em outras esferas:

Instrumento de coleta: questionário.

Data: 08 de março de 2010.

Excerto: *“Aprimorar as lições aprendidas dos sete Fs de David Vale. Dar aulas com plena consciência e interação das necessidades dos alunos e dos objetivos propostos. Produzir uma apostila para ajudar alunos iniciantes que precisem da tradução inglês- português”.*

Excerto: *“Fazer cursos de pós e mestrado. Saber oferecer cursos em plataforma como a moodle, aprimorar minha carga horária para ter melhor qualidade de vida”.*

Excerto: *“Dar continuidade na formação”.*

Excerto: *“Continuar na Secretaria de Educação. Aperfeiçoar ainda mais e fazer uma pós”.*

Excerto: *“Ser palestrante profissional sobre tecnologia na educação e fazer mestrado em Linguística Aplicada”.*

Excerto: *“Fazer novos cursos fora do país”.*

Excerto: *“Ensinar com aulas mais interessantes que possam ser relacionadas ao dia a dia dos alunos”.*

Excerto: *“Continuar dando aula no CIL usando novas tecnologias com mais tranquilidade, pois ainda tenho “medo” delas”.*

Os dois últimos comentários são indicações importantes para nós, pois na verbalização desses professores (ou professoras) nota-se a preocupação em ensinar com aulas que se aproximem do mundo do aluno (cf. Vygostsky). Outra professora revela seu medo das tecnologias, porém, nem por isso ela quer deixá-las de lado, pelo contrário, pretende integrá-

⁷⁴ As respostas dos professores foram listadas no capítulo metodológico na subseção perfil dos professores participantes.

las ao ensino de línguas. Houve a manifestação de uma professora em oferecer cursos a partir da plataforma *moodle*. Enquanto outra professora pretende se tornar palestrante sobre tecnologia na educação. Conhecer as expectativas das pessoas que nos circundam é imprescindível se se pretende fazer um trabalho de base colaborativa. Conhecermos os interesses profissionais de nossos colegas de trabalho facilita o desenvolvimento de redes colaborativas ao integrar pessoas com interesses e objetivos comuns num trabalho conjunto.

Três professoras pretendem cursar uma pós-graduação. Duas verbalizaram o interesse em cursar o mestrado enquanto a terceira pretende fazer uma especialização. A professora Roxo manifesta seu interesse pela pesquisa e pretende cursar o mestrado em Linguística Aplicada. A professora Laranja pretende fazer um material para seus alunos de níveis iniciantes. Essa iniciativa é uma preciosidade para a escola, pois são os professores que convivem com os alunos no dia a dia, sendo os mais indicados para saber quais são as reais necessidades deles (ALVARENGA, 2006).

Além desse grupo interessado em se manter na carreira de magistério, existe outro conjunto de professores que está encerrando a sua contribuição ao ensino de línguas, pois se encontram em vias de se aposentar. Ao serem questionados quanto ao futuro tivemos as seguintes respostas, umas até engraçadas:

Instrumento de coleta: questionário.

Data: 08 de março de 2010.

Excerto: “*Aposentadoria com tecnologia*”.

Excerto: “*Aposentar da Secretaria e trabalhar na área por minha conta e viajar muito aprendendo tudo que me interessar*”.

Excerto: “*Aposentar-me-ei e partirei pro abraço*”.

Excerto: “*Quem sabe? Vou estar aposentada*”.

Excerto: “*Estarei aposentada na área educacional, estarei na área comercial*”.

Duas pessoas responderam não saber ainda, outra pessoa respondeu que quer “*melhorar em conhecimento e financeiramente*”, resolvemos não incluir esta resposta junto com as demais por ter sido muito ampla, e não querer dizer necessariamente que se continuará no magistério. Já outra pessoa respondeu a vontade de mudar de carreira: “*passar em outro concurso público*”. Outro professor pretende “*fazer um blogue de espanhol para popularizar o espanhol para todas as pessoas interessadas*”. A professora Rosa respondeu que “*o futuro a Deus pertence*”, todavia, depois conversou comigo explicando que está prestes a se aposentar e pretende “*curtir a família e os netinhos*”.

Acerca das informações apresentadas acima, um aspecto particularmente atraiu nosso interesse: mesmo estando prestes a se aposentar, tivemos seis professoras e professores buscando novos conhecimentos. A participação deles só faz quebrar mitos e crenças de que só a juventude se interessa pela tecnologia. A professora Azul-Marinho que se autodenomina “*a mais ‘sex’ de todas*” é um exemplo de determinação, note-se que o sentido dado à palavra ‘sex’ pela professora não tem a conotação sensual tipicamente lhe atribuída. ‘Sex’ aqui refere-se à “sexagenária” e a professora Azul-Marinho é um exemplo de que é possível envelhecermos sem nos trancarmos para o mundo. Além de participar do tutorial ela também estava cursando uma pós-graduação *lato sensu* em psicopedagogia. Vimos no exemplo das professoras Azul-Marinho, Rosa, Verde, Rosa-Bebê e Azul a plasticidade requerida pela sociedade contemporânea e que apesar “do medo de tecnologias e de usar o computador”, “das dificuldades” e “de precisar da ajuda dos outros”, elas estão aos poucos, adquirindo essa nova linguagem.

Ao delinear o perfil profissional dos professores participantes, alguns traços se destacaram em comparação a outros. Inicialmente, percebemos em algumas respostas concedidas pelos professores que a visão de um ótimo professor de línguas está calcada num conceito tradicional de professor como o controlador do ensino e principal agente do processo. Em relação aos aspectos que entusiasmam e os que desanimam, o que se destaca é o enfoque dado ao aluno e às questões gerenciais em relação aos aspectos que desanimam no trabalho, e a pouca ênfase dada ao ensino. As professoras participantes imigrantes digitais aprendizes da linguagem do computador e da *Internet* foram uma grande surpresa no desenvolvimento deste estudo. A seguir analisaremos com maior acuidade o perfil tecnológico dos professores participantes da pesquisa.

4.2.4 Perfil Tecnológico

Construímos esta subseção com base nos dados apresentados nas respostas dadas pelos professores sobre o que é tecnologia e nos dados presentes nas tabelas 5, 6 e 7. Ao analisarmos esse conjunto de dados, contrastamo-los com os três usos de tecnologia propostos por Jonassen (1995) e por Tella (1997) apresentados por Marcusso (2009). Percebemos que a tecnologia é vista pelo grupo como ferramenta, sendo usada para obter

informações, para representar ideias e para comunicação com terceiros. Duas pessoas mencionaram o uso da tecnologia no aprendizado e para a criação de recursos didáticos. Tal uso de tecnologia se aproxima da tecnologia como parceira intelectual, onde a tecnologia é usada para gerar significados e reflexões.

Ao observarmos as tabelas 5 e 6 podemos notar que alguns recursos usados pelos professores, tais como o computador, o chaveiro de memória e o computador portátil são pouco utilizados por eles em suas aulas. Isso pode estar relacionado ao fato de os professores ainda não saberem como aplicar tais recursos com fins pedagógicos. Conforme discutido anteriormente (SERVON, 2002; CHAVES, 2006) a inclusão digital abarca três aspectos: o acesso à tecnologia digital, a capacidade de manejar essa tecnologia do ponto de vista técnico e a capacidade de integrar essa tecnologia nos afazeres diários. Durante a realização desta pesquisa e com base nos dados coletados percebemos que maior parte dos professores participantes tem acesso a computadores e à *Internet*. Todavia, percebemos que nem todos conseguem manejar essa tecnologia do ponto de vista técnico: oito professores apresentaram dificuldades em executar comandos básicos no computador, precisando do auxílio de seus pares. O restante dos professores conseguiu seguir as instruções e as professoras Violeta, Marrom, Verde-Oliva, Roxo, Azul-Turquesa e Magenta têm bom domínio técnico do computador e puderam ajudar seus colegas de trabalho que apresentaram dificuldades na criação das atividades propostas, tendo tido papel fundamental a interação (BARBIRATO, 2005) entre os professores e a colaboração do par mais competente conforme visto com a teoria vygotskiana (FILATRO, 2009; KOHL, 2000; MATTAR, 2009; PAIVA, 2001; VYGOTSKY, 1984). Apesar de uma pessoa ter expressado seu descontentamento no fato do grupo ser “desnivelado”, a presença de pares mais competentes (FREITAS, 2002; KOHL, op.cit.; PAIVA, op.cit.; VYGOTSKY, op.cit.) fez a diferença no desenvolvimento desse módulo inicial, conforme veremos adiante.

Instrumento de coleta: questionário.

Data: 29 de março de 2010.

Excerto: “*Ponto negativo: desnivelamento dos alunos*”.

No tutorial houve uma participante que começou o tutorial bem, porém precisou faltar, perdeu alguns encontros, contudo, ela já agregava à sua prática pedagógica a proposta do tutorial e por isso, se desinteressou e achou o “curso” longo. Conclui-se que não conseguimos atingir a zona de desenvolvimento proximal dessa pessoa.

Houve uma professora participante que exerceu papel fundamental no decorrer do tutorial e a quem agradeço pelo grande apoio. A professora Violeta trabalhou durante

muitos anos com a produção de material didático em formato eletrônico e mesmo já sabendo como produzir lâminas, participou do tutorial oferecido na escola e me ajudou bastante com algumas questões tecnológicas assim como ao grupo.

Com exceção de algumas professoras (Marrom, Roxo, Violeta e Verde-Oliva), notamos que os professores participantes têm dificuldades em integrar a tecnologia no cotidiano escolar. Apesar de vários terem participado do curso de capacitação do governo federal Proinfo, os dados indicam que muitos ainda não sabem como abordar a tecnologia com fins pedagógicos. Podemos dividir os professores participantes em três grupos:

Quadro 11: Grupos tecnológicos

<i>Grupo 1</i>	<i>Grupo 2</i>	<i>Grupo 3</i>
Apresenta dificuldades no manuseio do computador e seus periféricos, precisando da ajuda de terceiros na realização de atividades.	Consegue dialogar com a máquina, todavia, precisa de algumas instruções no desempenho das atividades.	Tem bom domínio técnico do computador e consegue integrar a máquina na prática pedagógica.
Professoras Rosa, Amarelo, Azul, Lilás e professor Azul Celeste.	Professores Bege e Branco, professoras Azul-Marinho, Rosa-Bebê, Dourado e Verde.	Professoras Violeta, Roxo, Vermelho, Marrom, Magenta, Verde-Oliva e Azul-Turquesa.

Fonte: Meireles, 2010.

Apesar de termos separado os professores nos três grupos especificados acima, vale frisar que essa classificação não é estanque e já percebemos professores mudando de grupo, como é o caso da professora Dourado, que tem um bom domínio técnico do computador, mas não sabia ao certo como utilizá-lo pedagogicamente e apesar de termos a inserido no grupo dois, acreditamos que ela tem caminhado para o grupo três. O mesmo se repete com alguns professores do grupo um, que ao começarem a usar mais o computador, vêm adquirindo o domínio técnico e com isso começarão a utilizar a máquina pedagogicamente, migrando para o grupo três. Esses três grupos foram os que percebemos durante o desenvolvimento desta pesquisa, podem surgir novos grupos e pessoas migrarem de um para o outro.

Como podemos observar, os professores participantes têm diferentes níveis de letramento digital e nem todos estão incluídos digitalmente.

Em relação ao uso da *Internet*, conforme os dados apresentados no capítulo metodológico, de vinte respondentes, apenas uma pessoa respondeu não ter acesso à rede de computadores. Todavia, o número de professores que acessam a *Internet* do local de trabalho

é pequeno, representando 30% do total. Levando-se em consideração que os professores fazem coordenações na escola, este número é pouco significativo e pode sugerir uma subutilização dos recursos disponíveis na *web* para auxiliá-los no planejamento de aulas.

Encerramos esta subseção apresentando os recursos tecnológicos utilizados durante o tutorial a fim de os compararmos com recursos os quais os professores participantes gostariam de trabalhar, mas não sabem como.

Quadro 12: Recursos Tecnológicos Usados Durante o Tutorial

<i>Recursos que professores gostariam de aprender a usar</i>	<i>Aprendemos a usar este recurso no tutorial?</i>
1. Computador.	Sim, o computador foi a base para o desenvolvimento deste trabalho.
2. <i>Internet</i> .	Sim, utilizamos a <i>Internet</i> para buscarmos informações, imagens e como meio de comunicação entre tutora e os participantes.
3. Lâminas na televisão.	Sim, um dos objetivos do tutorial foi a produção de lâminas para serem usadas na sala com o auxílio da televisão e do chaveiro de memória.
4. Colocar som nas lâminas.	Não, nos concentramos no uso de texto e imagens.
5. Fazer recortes de filmes.	Não.
6. Usar videoclipes.	Não.
7. Usar as ferramentas oferecidas pelo <i>Linux</i> .	Não, utilizamos o sistema operacional <i>Windows</i> .
8. Atividades visuais diversas.	Sim, criamos diversas apresentações em lâminas com forte apoio visual.
9. Saber usar bem o controle remoto do som.	Sim, professores aprenderam a usar o controle e pudemos testar seu uso no tutorial.
10. Jogos no computador.	Não.
11. Computador portátil ligado ao projetor de imagens.	Sim, professores aprenderam a ligar os equipamentos necessários (computador e projetor de imagens a fim de terem maior autonomia).
12. Baixar músicas e vídeos.	Sim, apesar deste tópico não estar presente no conteúdo do curso, a professora Marrom nos ensinou como baixar vídeos do <i>YouTube</i> .
13. Usar o chaveiro de memória ligado à TV e ao som.	Sim, trabalhamos com os três equipamentos durante o tutorial.
14. Usar o computador portátil.	Vimos como usá-lo ligado ao projetor de imagens e com acesso à <i>Internet</i> .
15. Fazer um blogue.	Não estava previsto neste tutorial.

16. Passar imagens do computador portátil para a TV.	Não visto.
17. Transformar filmes num formato que passe na televisão.	Não visto. Vimos como baixar vídeos com um formato que a televisão reconheça.
18. Usar o projetor de imagens.	Sim.

Fonte: Meireles, 2010.

Durante o tutorial trabalhamos várias questões de interesse dos professores participantes. Dos dezoito itens listados por eles, o tutorial abarcou dez. No entanto, devemos fazer uma ressalva quanto ao trabalho desenvolvido. Alguns dos recursos listados pelos professores oferecem muitas possibilidades de uso, como o caso do computador e da *Internet*, assim, a seguinte fala do professor “*quero usar o computador em sala de aula*” é bastante vaga, pois o computador oferece muitos recursos, assim como a *Internet*. Nota-se com isso novamente um processo metonímico, onde os professores usam o todo sem especificar a qual parte se referem. Desta forma, gostaríamos de esclarecer que trabalhamos com alguns programas de computador, a saber, o *Microsoft Word*, o *PowerPoint* e o *Internet Explorer*. Mostramos aos professores algumas possibilidades de criação de jogos usando o *PowerPoint*, porém, não utilizamos “jogos no computador”, que novamente apresenta um caráter muito amplo, podendo se tratar de jogos que vêm no próprio computador, jogos em *CD-ROM* ou jogos *on-line*. Apesar de não termos trabalhado com uma variedade de atividades visuais, ensinamos aos professores participantes como agregarem os recursos do *PowerPoint* e da *Internet* (com os sítios que disponibilizam imagens) a fim de produzirem atividades didáticas mais relevantes e contextualizadas para seus alunos. Trabalhamos com o sistema operacional *Windows* porque a pesquisadora e tutora não domina o sistema operacional *Linux*. Os demais assuntos elencados pelos professores como de interesse deles em aprender não foram abordados neste tutorial a fim de delimitarmos a abrangência do curso. Todavia, há um professor de francês na escola que trabalha muito bem com a criação de filmes e de videoclipes e está disposto a oferecer uma oficina aos professores interessados ainda neste ano (no segundo semestre de 2010).

Apesar de termos oferecido um curso curto (perfazendo um total de doze horas) recebemos respostas de três professores que não participaram porque o curso foi longo e teve uma abrangência de temas muito grande.

Vale ressaltar que alguns dos recursos listados pelos professores se referem a questões de caráter técnico e operacional, tais como os itens 10, 11, 13, 15, 17, 18 e 19. As questões levantadas por eles quanto a esses aspectos são simples e traz à tona a necessidade

de se desenvolver um trabalho que vise à integração pedagógica da tecnologia no ensino de línguas e inclua as questões técnicas e operacionais além da pedagógica. Isto deveria ser uma prioridade da escola tendo em vista a falta de pessoal para servir de suporte técnico. Dentre os recursos listados pelos professores, o uso de computadores portáteis em sala de aula envolve tão somente uma questão de aparelhos: o computador e o projetor de imagens, a escola dispõe de ambos, que são disponibilizados mediante agendamento prévio.

Para a realização deste tutorial nos concentramos em trabalhar com texto e imagem. Decidimos isso principalmente por questões técnicas a fim de viabilizarmos o trabalho em sala de aula. O aparelho de som multimídia responsável pela leitura de *CDs*, *DVDs*, chaveiros de memória e dos pentes de memória não reconhece qualquer tipo de arquivo, lendo arquivos de imagem (*jpg*), de som (*MP3*, *WMA*) e de som e áudio (*MPEG*). Assim, a fim de podermos utilizar as lâminas em sala de aula tivemos de transformá-las em imagens (arquivo tipo *jpg*). Ao convertê-las em imagens, perdemos os efeitos possíveis para as apresentações em lâminas, tais como animações, transições de lâminas e arquivos de som. Existe um programa que converte as apresentações em lâminas em videoclipe, mantendo assim todos seus efeitos iniciais. Pretendemos começar a trabalhar com esse conversor em breve.

Encerraremos esta parte na qual levantamos o perfil tecnológico dos professores participantes com dados obtidos nas respostas dos professores no último questionário (v. Apêndice N) no qual perguntamos como a tecnologia pode ser usada em sala de aula para incentivar os alunos na aprendizagem. Nas respostas dadas pelos professores notamos que eles continuam vendo a tecnologia como ferramenta (JONASSEN, 1995; MARCUSSO, 2009; TELLA, 1997), com exceção de uma pessoa que vê a tecnologia como forma de construção do conhecimento:

Instrumento de coleta: questionário.

Data: 26 de abril de 2010.

Excerto: *“Como uma ferramenta para a construção do conhecimento possibilitando ao aluno criar, pensar e manipular as informações”*.

Nessa resposta podemos perceber um maior amadurecimento do (a) participante que consegue perceber a tecnologia como meio para a construção do conhecimento, e, principalmente, da criação do conhecimento do aluno (VALENTE, 2009).

Três pessoas mencionaram o uso de imagens como forma de enriquecer as aulas, o que é importante visto a “habilidade de ler imagens visuais” (OBLINGER e

OBLINGER, 2005) dessa nova geração de alunos. Três pessoas falaram do uso da tecnologia como fator motivador:

Excerto: *“Alunos se sentem mais próximos do mundo deles. Eles estão acostumados a mexer com tecnologia. Eles se motivam”*.

Uma pessoa falou das diferentes maneiras de se usar a tecnologia em sala de aula:

Excerto: *“Ela pode ser usada frequentemente de diversas formas: CD, TV, ‘pendrive’, computador, ‘datashow’”*.

Percebemos que as possibilidades de uso do computador na produção de atividades apresentadas durante o tutorial ecoaram nas respostas dos professores:

Excerto: *“Para apresentar, revisar conteúdos, estimular o interesse do aluno, divertir, discutir tópicos relevantes, despertar/manter a atenção, para pesquisa...”*.

Excerto: *“Por meio de vários programas: PowerPoint, vocabulários... Trabalhando com eles a escrita, ou oral, o lúdico”*.

A literatura (ALMEIDA, 2009; BRASIL, 2008; PELGRUM e LAW, 2003) discorre a respeito da tendência de professores em reproduzir virtualmente ou digitalmente o que fazem tradicionalmente com quadro, giz e livros. Notamos aqui a tendência de professores de transporem para o formato digital o que eles já costumam fazer:

Excerto: *“Penso que tudo o que o professor faz com o papel é possível de se adaptar e criar no computador”*.

Excerto: *“Adaptando-a [tecnologia] ao conteúdo lingüístico”*.

Excerto: *“A tecnologia poderá ser usada das mais variadas formas, isso dependerá do assunto a ser trabalhado nas lições”*.

As respostas dos professores apresentadas acima demonstram uma visão tradicional do uso de tecnologias, e conforme a literatura (SANDHOLTZ, RINGSTAFF e DWYER, 1997) indica, um trabalho pedagógico de natureza continuada precisa ser desenvolvido em conjunto com os professores a fim de que a tecnologia torne-se um objeto para a criação do conhecimento e para a produção do conhecimento pelos educandos, não uma nova forma de “encher os recipientes vazios” (FREIRE, 2005). Os nativos digitais além de consumirem produtos digitais, também são produtores (LAKSHEAR e KNOBEL, 2003 apud MARCUSSO, 2009).

Podemos perceber a presença de crenças quanto à tecnologia na fala de professores. Abaixo apresentamos alguns exemplos:

Excerto: “*Ela [a tecnologia] oferece atividades de sala mais modernas e dinâmicas*”.

Excerto: “*Tem que dominar a ferramenta para poder usá-la, é importante dominar a tecnologia para usá-la*”.

A primeira fala nos remete a aspectos do senso comum relacionados à tecnologia, todavia, a dinamicidade só estará presente dependendo do uso dessa ferramenta que se faz. Sendo que se a tecnologia for usada para reproduzir o ensino baseado em narrações e dissertações (FREIRE, 2005), ela não estará trazendo mudanças significativas ao ensino, somente estará trazendo um novo “leiaute” ao que já é feito nas salas de aulas.

A segunda crença faz coro com as crenças de professores de línguas apresentadas por Perina (2003 apud BARCELOS, 2007). Muitos professores consideram imprescindível saber usar o computador ou a *Internet* para se trabalhar com tecnologia.

Com a análise dos dados apresentados, percebemos que nem todos os professores participantes são letrados digitalmente, sendo necessário um esforço da escola e do próprio docente a fim de completar essa lacuna na sua formação para que eles possam ler e produzir “textos típicos da era da multimídia e da informação” (VIEIRA, 2004, p.252).

A partir da configuração a compor o perfil dos professores participantes, percebemos a presença de diversos elementos a influenciar o processo de ensino/aprendizagem, elementos esses que à primeira vista, parecem estar pouco relacionados. Entretanto, conhecer quais os fatores que estão por trás do desencadeamento de várias ações, faz-se necessário na perspectiva do pensamento complexo, que considera tudo relacionado:

Mais do que uma opção metodológica, observar a constituição e a manutenção de grupos de aprendizagem sob a ótica do pensamento complexo tem se mostrado imprescindível, uma vez que inúmeros fatores interpessoais ou externos (características e recursos dos espaços educacionais, faixa etária dos alunos, grau de autonomia no curso, etc.) e intrapessoais ou internos (conhecimento prévio, motivação, aspectos emocionais, etc.), sem falar na forma como as duas classes de fatores podem se entrelaçar, aparecem com forte influência no processo educacional (VETROMILLE-CASTRO, 2009 p. 116).

Esta pesquisa corrobora o posicionamento de Vetromille-Castro (op.cit.) ao comprovar que os fatores externos, os fatores internos e seu entrelaçamento resultam na incerteza e não-linearidade.

Retomamos o estudo de Bax (2003 apud PAIVA, 2008, p.12), em que são propostos sete estágios para a normalização das atividades no ensino de línguas mediado pelo computador. O primeiro passo é o uso da tecnologia por alguns professores, enquanto a

maioria dos professores desconhece seu uso (estágio dois). No estágio três as pessoas começam a utilizar a tecnologia, mas com algum receio, no estágio quatro “**os professores tentam novamente usar a tecnologia pelo convencimento de alguém e conseguem ver algum resultado**”, foi onde o tutorial entrou ao servir como mais uma forma de usar a tecnologia. Parece que convencemos algumas pessoas que verbalizaram ter sido o tutorial “*o empurrão que estava faltando*”, como disse a professora Dourado. Essa professora falou comigo várias vezes após o término do tutorial que o curso foi importante para ela começar a usar “de vez” a tecnologia em sala de aula. Numa manhã de trabalho, ela fez questão de me chamar a sua sala de aula para mostrar-me que estava fazendo uma atividade com o uso da *Internet* junto aos seus alunos, para tanto ela contou com um computador portátil e com o projetor de imagens

Abaixo apresentamos algumas manifestações ocorridas durante o tutorial que associamos às condições da complexidade inerentes aos sistemas de aprendizagem (baseado em MARTINS, 2009).

Quadro 13: Manifestações das Condições Da Complexidade Necessárias aos Sistemas de Aprendizagem

<i>Característica- Manifestação das Condições da Complexidade Necessárias</i>
<p>1. Diversidade interna</p> <p>Grupo apresentou-se bastante diversificado, com estilos de aprendizagem variados, sendo que tínhamos pessoas conscientes do seu papel de aprendiz e outras não. Em relação às habilidades, o grupo mostra-se heterogêneo, contudo convivendo harmonicamente, apesar das diferenças.</p>
<p>2. Redundância</p> <p>Percebemos pessoas com interesses semelhantes em cada perfil que foi traçado. Porém, observamos que a semelhança nem sempre é o critério para definir a aproximação entre os participantes.</p>
<p>3. Controle descentralizado</p> <p>O tutorial foi orientado para a promoção do trabalho em grupos, a fim de promover colaborativamente a produção de material didático para auxiliar nas aulas.</p>
<p>4. Restrições possibilitadoras</p> <p>Só estabelecemos uma regra: a conclusão do tutorial estava atrelada à produção das atividades propostas.</p>

Fonte: Meireles (2010) baseado em Martins (2009).

Durante o tutorial obtivemos as condições da complexidade necessárias para os sistemas de aprendizagem. A seguir trataremos do tutorial e de como foi o processo de

aprendizagem vivenciado pelos professores participantes e se eles o relacionaram a sua prática pedagógica.

4.3 O Tutorial

Na realização do tutorial, levamos em consideração as especificidades e necessidades do contexto (LITWIN, 1997) onde o estudo se realizou, a fim de aproveitarmos os equipamentos já disponíveis na escola (SANDHOLTZ, RINGSTAFF e DWYER, 1997), o conhecimento prévio (AUSUBEL, 1980; ALMEIDA, 2009; FILATRO, 2009; VYGOTSKY, 1984) dos professores no uso de TICs e pedagógicos, as instalações físicas da escola com o intuito de promovermos um programa de formação de professores customizado aos professores da escola em análise e que foi oferecido no horário de coordenação dos professores como um incentivo à educação continuada e uma oportunidade de aprendizagem dentro do próprio ambiente de trabalho (RODRÍGUEZ, 2005; RUIZ, 2008) com vistas à produção colaborativa de material didático. Ao elaborarmos um tutorial para professores em serviço, recorreremos a princípios da andragogia (ALMEIDA, op.cit.) como suporte no desenvolvimento do tutorial junto aos docentes. Levamos em consideração a motivação intrínseca dos professores, a experiência adquirida por eles ao longo da vida e as diferenças de estilo e ritmo de aprendizagem. Apesar de termos pensado esta proposta para o Centro de Línguas em estudo, pode-se adaptá-la para sua execução em outros contextos educacionais.

Outra questão relevante na realização deste estudo refere-se à parceria entre escola e universidade que promovemos através do diálogo criado com este estudo. A importância de haver uma troca entre essas duas esferas é destacada por diversos autores (ALMEIDA FILHO, 2000, 2005; ALVARENGA, 1999; SCHEIBE, 2008) e por documentos oficiais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002 apud PAIVA, 2003) que propõem projetos de formação compartilhados entre escolas e universidades.

Um aspecto que percebemos ter gerado algumas tensões aos professores participantes durante o tutorial foi relacionado ao fato deles não terem contado com um horário de coordenação especial, resultando num acúmulo de tarefas. Assim, o tutorial pode

ter representado mais uma forma de pressão a esses professores, como indicam os dados abaixo:

Instrumento de coleta: questionário.

Data: 29 de março de 2010.

Excerto: *“Às vezes me sentia pressionada pelas correções (provas e exercícios) que eu tinha que corrigir, mas não podia, pois estava no tutorial”*.

Instrumento de coleta: diário da observadora.

Data: 19 de abril de 2010.

Excerto: *“Apesar de a professora Pêssego ter me avisado a respeito da probabilidade de os professores exercerem certa pressão durante o tutorial por causa de seus afazeres na escola, só entendi quando me deparei com a situação. Ao aplicarem as redações aos alunos, vários professores me procuraram antes da aula a fim de confirmar se realmente teríamos nosso encontro, pois eles precisavam corrigir os exercícios dos alunos. A pressão se repetiu durante outros encontros do tutorial”*.

Todavia, apesar da pressão de alguns professores, por outro lado houve professores que ficaram satisfeitos pelo tutorial ter ocorrido no próprio ambiente de trabalho e destacam esse ponto como um aspecto positivo do curso:

Instrumento de coleta: questionário.

Data: 29 de março de 2010.

Excerto: *“Tempo reservado para o curso na escola”*.

Os professores participantes se dividiram em duplas a fim de trabalharem juntos durante o curso na produção das atividades. O incentivo ao trabalho em conjunto se ancora na teoria sociointeracionista (ALMEIDA, 2009; FREITAS, 2002; FILATRO, 2009; KOHL, 2000; PAIVA, 2001; VYGOTSKY, 1984) e objetiva promover através da interação (BARBIRATO, 2005; FREITAS, op.cit.; KOHL, op.cit.; VYGOTSKY, op.cit.) o aprendizado e a socialização do grupo. Assim, ao focalizarmos o trabalho em duplas visamos ao desenvolvimento individual a partir da interdependência do grupo. Ademais, como já mencionado, o conhecimento prévio dos professores participantes foi levado em consideração, a fim de o relacionarmos com as novas informações que estavam sendo apresentadas e de forma a gerar uma aprendizagem significativa. Várias respostas dadas pelos professores participantes no preenchimento do segundo questionário (v. Apêndice D e M) evidenciam essa preocupação.

Buscamos nesta subseção responder nossa segunda de pesquisa: ***Quais reflexões verbalizadas sobre o processo de aprender, o uso de tecnologias educacionais***

propiciou durante o tutorial e que podem influenciar o trabalho na sala de aula? A seguir, veremos quais foram as reflexões dos professores participantes sobre o processo de aprender geradas a partir do tutorial.

Ao serem questionados sobre como se sentiram na posição de aprendiz, nove pessoas responderam ter se sentido bem, entusiasmadas e abertas. Duas disseram que se sentiram normais, pois estão sempre fazendo cursos. O restante deu as seguintes respostas:

Instrumento de coleta: questionário.

Data: 29 de março de 2010.

Excerto: *“Sempre que assumo a posição de aprendiz me conscientizo quanto a minha força de indivíduo que pode se tornar agente de mudança”*.

A verbalização acima indica a conscientização do (a) professor (a) acerca de seu papel enquanto professor (a) – *“que pode se tornar agente de mudança”* – que se revela enquanto ele (a) exerce o papel de aprendiz.

A resposta abaixo denota a preocupação do participante em caminhar lado a lado com as mudanças advindas na sociedade e que conferem à geração nascida em meio aos diversos aparatos tecnológicos um novo perfil, como afirmam Oblinger e Olinger (2005), Pettito (2003), Prensky (2001, 2003, 2008) e Tapscott (1998).

Instrumento de coleta: questionário.

Data: 29 de março de 2010.

Excerto: *“Muito bem, nós somos todos aprendizes. Quem não tenta aprender coisas novas fica parado no tempo, não acompanha os jovens, se torna obsoleto”*.

A seguir apresentamos a fala de uma professora que tem buscado aprender a lidar com a tecnologia no dia a dia a fim de se familiarizar com ela e perder seu medo, apesar de sua dificuldade em entender a linguagem da máquina:

Excerto: *“Na posição de aprendiz, em si, sentir-me-ia ótima se tivesse facilidade e realmente gostasse da matéria. Senti-me péssima devido a dificuldades minhas. Identifiquei-me com aprendiz com necessidades especiais”*.

A identificação da professora com um aluno portador de necessidades especiais remete-nos aos nossos alunos em sala de aula, que apresentam dificuldades as quais ignoramos por considerá-las sem importância, ou em muitos casos por nem as percebermos. Algumas professoras (quatro) precisaram de um aporte maior na realização das atividades propostas. Ajudei essas professoras individualmente fora do tutorial. A necessidade de capacitação mais personalizada (BRASIL, 2008) é um fator a ser considerado na adoção de práticas inovadoras.

Os próximos excertos também revelam uma identificação com o aprendiz, e indicam a necessidade de o professor passar pelo processo de aprendizagem para que eles também se lembrem como este é complexo:

Excerto: “*Sempre é importante para entender e sentir as dificuldades dos alunos*”.

Excerto: “*Me senti como um aluno: aprendi, tive dúvidas, solucionei as dúvidas e cresci profissionalmente*”.

Os professores participantes confirmam o que estudos teóricos trazem ao discorrerem sobre a preferência dos professores por temas de caráter pragmático ao invés de teorias (ALVARENGA, 1999; GIROUX, 1988). Durante o tutorial entregamos três textos aos professores participantes: o primeiro “*A Tecnologia na Educação*” de Eduardo O. C. Chaves, o segundo “*O Computador e o Ensino de Línguas*” de Vilson J. Leffa, e o terceiro foi um texto de Marta Kohl de Oliveira, “*Algumas Contribuições da Psicologia Cognitiva*”. Dentre os professores participantes, a minoria leu os textos, o que impediu o desenvolvimento de algumas discussões e reflexões. Tal posicionamento, em conjunto com outras posturas adotadas, revelam que vários professores adotam uma abordagem de ensinar e aprender calcadas no ensino tradicional enraizadas na educação bancária de Paulo Freire (2005). Apesar de estarmos nos referindo ao processo de aprendizagem de professores no uso de TICs, recorreremos ao estudo de Barbirato (2005) e de Tardin Cardoso (2002) sobre o papel de alunos na abordagem comunicativa e na abordagem tradicional, os quais adaptamos para ilustrar o posicionamento tradicional de alguns professores enquanto aprendizes:

<p><i>Papel do aprendiz na abordagem comunicativa:</i> alunos assumem maior responsabilidade pelo processo de aquisição, devem ser participantes ativos na realização das tarefas, fazendo uso da língua-alvo para tomar decisões, expressar opiniões, conhecimentos, sentimentos, ideias.</p>

<p><i>Papel do aprendiz na abordagem tradicional:</i> o aluno é coadjuvante, sendo representado pelo comportamento passivo, e de sempre pronto a receber conhecimentos. Dentro desse contexto o aluno se limita a repetir.</p>

No que concerne à aprendizagem no uso de TICs na educação, espera-se que os professores tentem desenvolver as atividades propostas sozinhos, em casa ou na escola, que eles busquem outros elementos fora aqueles apresentados durante a aula, que eles contribuam com suas opiniões, conhecimentos e sentimentos durante os encontros. Percebemos o grupo dividido em relação a isso. Houve professores que participaram, deram ricas contribuições durante nossas discussões, fizeram as atividades propostas, contudo, houve um grupo que não

leu nenhum dos textos, que concluiu algumas das atividades propostas e que colaborou pouco para a construção do seu conhecimento e do grupo.

Quando professores deixam de ler o material preparado para eles, quando deixam de fazer a atividade proposta em casa, quando não tentam usar em sala de aula o que foi visto durante o tutorial, parecem indicar o desejo deles de continuarem como coadjuvantes no processo de ensino/aprendizagem ao invés de se tornarem os protagonistas.

Em relação aos aspectos que ajudaram na aprendizagem dos professores, oito professores disseram que a partilha de conhecimento (cf. interação, BARBIRATO, 2005) foi essencial:

Instrumento de coleta: questionário.

Data: 29 de março de 2010.

Excerto: *“A ajuda e colaboração fazem com que você realize algo novo e se sinta capaz”*.

Excerto: *“A troca de experiência é importante porque se vê que se um consegue, outros podem conseguir também”*.

Excerto: *“Ouvindo e observando, aprendi novas técnicas úteis que estou colocando em prática”*.

Excerto: *“Eu me senti à vontade para pedir ajuda”*.

Sete professores indicaram que a disponibilidade da pesquisadora (tutora) em ajudar, o que nos remete à teoria sociointeracionista (VYGOTSKY, 1984):

Excerto: *“Aulas práticas e bem explicadas. Exemplos reais ajudaram a entender melhor o passo a passo das atividades”*.

O destaque à resposta acima encontra consonância com a teoria vygotskiana (ALMEIDA, 2009; VYGOTSKY, op.cit.) que pressupõe que a aprendizagem seja significativa e que emerja do contexto.

Outro aspecto destacado pelos professores foi a questão deles terem tido as suas dúvidas esclarecidas, que mostra a importância da interação (BARBIRATO, 2005; VYGOTSKY, op.cit.). A colaboração entre professores, entre professores e a tutora, entre a tutora e os professores também teve papel de destaque:

Excerto: *“Ter sempre minhas dúvidas esclarecidas”*.

Excerto: *“O que está me ajudando é o apoio dos colegas, da professora-pesquisadora e a persistência (no meu ritmo, devo conseguir aprender pelo menos o essencial)”*.

Excerto: *“Intercâmbio entre os colegas, despertar para o assunto”*.

Em relação aos aspectos que atrapalharam a aprendizagem dos professores, percebemos cinco eixos principais: aspectos de caráter pessoal; aspectos relacionados a tempo; aspectos técnicos; aspectos ligados a dificuldades, e outros (que não puderam ser incluídos em nenhum dos outros quatro eixos):

Quadro 14: Aspectos que atrapalharam ou impediram a aprendizagem

I.	Aspectos de caráter pessoal
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Complementar em casa. 2. Minhas faltas, infelizmente. 3. Tarefas para casa sempre é complicado, por estar envolvido com outros cursos.
II.	Aspectos relacionados a tempo
	<ol style="list-style-type: none"> 1. A falta de tempo para realizar as atividades. 2. O tempo é curto e os aspectos a serem aprendidos são muitos. 3. Falta de tempo para preparar os materiais pedidos.
III.	Aspectos técnicos
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Computadores sem <i>Internet</i> ou muito lentos. 2. A falta do som com entrada <i>USB</i> na minha sala, pois queria testar o que estava aprendendo e não pude. 3. Nessa aula ou na 3^a, troquei de computador duas ou três vezes por problemas técnicos.
IV.	Aspectos relacionados a dificuldades
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dificuldades que tenho, contudo, quero aprender a interagir com esta máquina. 2. Como é difícil aprender quando se tem dificuldades. A identificação com os alunos, em particular, os que têm necessidades especiais. 3. Desconhecimento dos mecanismos necessários para desenvolver novos trabalhos. 4. Inicialmente, organizamo-nos em duplas, mas já na 2^a aula, fiquei só por motivos alheios à minha vontade. 5. Meu ritmo lento.
V.	Outros
	<ol style="list-style-type: none"> 1. A interferência pelo local de trabalho. 2. Sou muito palpável e necessito pôr a mão na massa. Quando algo é repetitivo na fala me desconcentra.

Fonte: Meireles, 2010.

Dentre os aspectos apresentados pelos professores, os que estão essencialmente ligados à aprendizagem são aqueles elencados no item IV. Os dados indicam que os professores apresentaram dificuldades, e especificamente, em como desenvolver os novos trabalhos. Uma professora também mencionou a questão de ter ficado sem um parceiro para o desenvolvimento das atividades. Os demais aspectos referem-se a fatores externos à aprendizagem, contudo, optamos por incluí-los por fazerem parte de um sistema complexo, o

processo de aprendizagem. Conforme destaca Leffa (2006), ao estudarmos um sistema devemos considerá-lo como um todo.

Em relação aos fatores externos que atrapalharam ou impediram a aprendizagem, os professores listaram a dificuldade em fazer as tarefas propostas em casa, as faltas, a falta de tempo para fazer as atividades, pouco tempo para aprender tanta coisa. O componente técnico também foi citado como impedimento: computadores lentos ou sem *Internet*, falta de som com entrada *USB*, necessidade de trocar de computadores durante os encontros do tutorial. Ainda foram listadas questões como “*a interferência pelo local de trabalho*”.

Em face ao grande número de considerações em relação ao alunado, perguntamos aos professores participantes como poderíamos estimular os alunos durante as aulas para que eles se motivem se interessem mais em aprender a LE. Abaixo listamos as principais maneiras elencadas pelos professores. Interessante observar que as respostas foram classificadas em três grupos distintos:

Quadro 15: Formas de estimular os alunos durante as aulas

I.	Enfoque no aluno
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Trazendo para dentro de sala de aula a realidade dos alunos. 2. Despertando a motivação intrínseca que cada pessoa tem. 3. Fazendo com que a produção esteja focada nos alunos e incentivando esta produção.
II.	Enfoque na tecnologia
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Com certeza o uso do computador pode melhorar. Prêmios para o melhor aluno como <i>DVDs</i>, <i>pendrives</i>, <i>hardwares</i> diversos, <i>MP3</i> e muito mais. 2. Quando você mostra que está falando a mesma linguagem (computação), eles ficam mais interessados nas aulas, estimula muito o aprendizado. 3. A tecnologia deve ser mais um meio, um recurso poderoso. Com o uso que fizemos dela, o ambiente (a atmosfera) da sala de aula, a interação em sala de aula pode ser mais estimulante para os alunos. É o que esperamos. 4. Não fazer uso exagerado das novas tecnologias, ou seja, continuar apresentando um “cardápio” variado de atividades e “modos de fazer”. 5. Colocando em prática o que aprendemos aqui e usar cada vez mais o <i>pendrive</i> em sala. 6. Não sei. Porém, esse tutorial tem estimulado tanto a mim como aos alunos. 7. Mais computadores (funcionando).
III.	Outros
	<ol style="list-style-type: none"> 1. O professor motivado motiva os alunos. 2. Trazendo atividades fora do livro e pedindo para que eles preparem e/ou sugiram atividades. 3. Inovando nossas aulas.

Fonte: Meireles, 2010.

Em relação ao enfoque no aluno, três professores mencionaram a necessidade da escola de se aproximar da realidade dos alunos, do mundo em que vivem. Tal reconhecimento tem embasamento na teoria sociointeracionista, que considera a experiência do aluno como fonte de “contribuições se usada como instrumento de reconhecimento do desenvolvimento do aprendiz e daquilo que é significativo para ele” (VYGOTSKY, 1984 apud ALMEIDA, 2009, p.107). Outra consideração apresentada pelos professores neste eixo refere-se à questão de despertar a motivação intrínseca dos alunos. Conhecer os fatores que motivam os alunos é salutar ao processo de ensino/aprendizagem, todavia, antes de “despertar” a motivação dos alunos, é preciso conhecê-la. Outra sugestão dada pelos professores consiste em dar maior ênfase à produção dos alunos ao incentivá-la.

Consideramos importante a interação entre os pares como forma de promoção da aprendizagem, todavia, como salientado por Barbirato (2005) nem toda a interação presente na sala de aula é relevante para o processo de aprendizagem do aluno, assim, vale ressaltar que “incentivar a produção” dos alunos pode se referir à produção oral, ou escrita, à interação. Dentro de cada um desses elementos citados é possível a realização de um trabalho baseado na abordagem gramatical ou na abordagem comunicativa, que dependerá da configuração da abordagem de ensinar do professor (ALMEIDA FILHO, 1993, 1999, 2005, 2009).

O segundo enfoque dado aos professores como forma de incentivar mais os alunos durante as aulas refere-se ao quesito tecnológico. Em relação à tecnologia, os professores destacaram a questão de ao usá-la no ensino, haver uma consequente aproximação do alunado em vista da linguagem utilizada estar mais próxima da linguagem usada por eles no cotidiano, que envolve a capacidade de ler imagens visuais e habilidades espaciais (OBLINGER e OBLINGER, 2005; PRENSKY, 2003). Diversos professores falaram do uso do computador que pode ser aprimorado, bem como o número de máquinas operantes. Um (a) professor (a) falou sobre se por em prática o que foi aprendido no tutorial e utilizar o chaveiro de memória como recurso em sala de aula. Mencionou-se a premiação dos alunos por seu mérito com aparelhos eletrônicos diversos. Duas respostas bastante pertinentes para nosso estudo por considerar a necessidade de dosar o uso da tecnologia em sala de aula referem-se aos itens 3 e 4, nas quais os (as) professores (as) demonstram o cuidado de manter a tecnologia como um meio:

“A tecnologia deve ser mais um meio, um recurso poderoso. Com o uso que fizermos dela, o ambiente (a atmosfera) da sala de aula, a interação em sala de aula pode ser mais estimulante para os alunos. É o que esperamos”.

Na resposta desse (a) participante podemos observar a preocupação existente em se utilizar a tecnologia para promover uma interação mais significativa para o alunado. Ainda em relação à tecnologia obtivemos uma resposta inusitada de um dos professores participantes, que diz não saber como estimular seus alunos, porém, tem visto que o tutorial tem o (a) estimulado (a) bem como aos alunos.

Outras formas de incentivar os alunos apresentadas pelos professores participantes referem-se a diversos aspectos: professores motivados como fator diferencial. Outra pessoa citou a inovação das aulas. Novamente percebemos a presença do processo metonímico na fala dos professores que lançam mão de sugestões de caráter generalista, que podem englobar diversos aspectos.

No que pese o papel de colegas de classe, de professores e da família na aprendizagem, vários professores participantes (seis pessoas) reconhecem que todos esses “agentes” desempenham papel fundamental. Outro papel que lhes foi atribuído foi o de serem “colaboradores”. Houve quem visse o professor como um facilitador e a cooperação entre colegas essencial:

Instrumento de coleta: questionário.

Data: 26 de abril de 2010.

Excerto: *“A troca de experiência e exemplos ajudam a desenvolver uma aprendizagem mais ampla”.*

Quadro 16: Lições aprendidas com o tutorial

Mudanças pelo conhecimento
<ol style="list-style-type: none"> 1. Procurar inovar sempre. 2. Precisamos sempre estar buscando novos conhecimentos. 3. A principal é que a cada dia mais, além de nos atualizarmos, existe também a necessidade de usar a tecnologia na educação como meio de aprendizagem. 4. Como é bom aprender novas técnicas de ensino e se modernizar. 5. Sou sempre capaz de aprender e evoluir. 6. Que temos sempre que reciclar nossos conhecimentos e buscar conhecer mais.
Desmistificação de mitos
<ol style="list-style-type: none"> 1. Que a tecnologia não é um bicho de sete cabeças. 2. É possível trabalhar em sala de aula usando o que há de bom no computador. 3. O uso do computador para incrementar as aulas é muito mais simples do que imaginamos, mas exige tempo e prática.
Papel do outro

<ol style="list-style-type: none"> 1. É ótimo quando você acha alguém disposto a ensinar. 2. Todos têm algo a contribuir. 3. Cooperação é fundamental: há sempre alguém que já sabe o que você precisa aprender.
<p>Papel da Escola</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. É importante a escola dar essas oportunidades de aprendizado no horário de coordenação. 2. É importante revelar os potenciais individuais dos professores.

Fonte: Meireles, 2010.

Em relação às lições que os professores levam do tutorial, podemos notar que os encontros a fim de promover o uso de tecnologias na sala de aula serviram não somente para levar os professores a refletirem acerca de sua prática pedagógica, mas foram um meio para desmistificar a tecnologia e mostrar aos professores que é possível usar recursos do computador a fim de gerar na sala de aula um ensino mais significativo, que considere o conhecimento prévio dos alunos, que considere o mundo no qual eles estão inseridos, que gere interações significativas a fim de promover a aquisição da LE. Assim, nas respostas dos professores podemos notar quatro eixos: o da mudança pelo conhecimento adquirido; a desmistificação de mitos; o papel do outro e o papel da escola.

A fim de respondermos à terceira pergunta da pesquisa: “***O conhecimento adquirido durante o tutorial poderá vir a causar algum impacto na prática pedagógica dos professores?***”, ilustramos com verbalizações dos professores e com o material produzido, que o tutorial entrou na sala de aula da maioria dos professores participantes (quatorze de quinze respondentes).

Instrumento de coleta: questionário

Data: 29 de março de 2010.

Excerto: “*Para mim é uma evolução na capacidade de novas atividades, ainda assim, não estou totalmente segura*”.

Excerto: “*Para mim tem sido muito útil e tem enriquecido as minhas aulas*”.

Excerto: “*Era e continua sendo uma necessidade minha aprender a usar o computador no preparo de aulas, novas possibilidades estão surgindo*”.

Excerto: “*Senti que houve aprendizado no sentido prático para usar em sala de aula*”.

Excerto: “*Descobrimo novas possibilidades de contribuir para a qualidade das aulas*”.

A partir das verbalizações dos professores acima, temos indicações de que a tecnologia tem penetrado a sala de aula de LE ao levar “*novas atividades*”, ao “*enriquecer as*

aulas”, ao ser “*usada em sala de aula*” e ao mostrar “*novas possibilidades de contribuir para a qualidade das aulas*”.

Em relação aos benefícios do tutorial para o trabalho pedagógico, nas respostas dadas por eles pudemos perceber que a maior parte refere-se a aspectos positivos e que contribuíram para o trabalho em sala de aula e nota-se que o tutorial incentivou o uso de atividades em formato digital nas aulas:

Instrumento de coleta: questionário.

Data: 29 de abril de 2010.

Excerto: “*O tutorial me fez repensar algumas maneiras de apresentar as atividades para os alunos em sala de aula. Aumentou a minha criatividade*”.

A resposta acima dada pelo (a) participante revela que houve uma reflexão do (a) professor (a) acerca de seu trabalho em sala de aula, ao trazer novas formas de atividades e o estímulo de sua criatividade.

Excerto: “*Beneficiou-me permitindo uma análise da realidade virtual de muito perto para com o uso do computador no prosseguimento da aula*”.

Aqui também podemos perceber que o trabalho gerou reflexão acerca do uso de tecnologias na sala de aula.

Abaixo listamos respostas dos professores acerca do uso desse recurso (atividades feitas a partir de lâminas) nas aulas de línguas e deles estarem se sentindo mais à vontade para lidar com a tecnologia:

Excerto: “*No sentido de começar a usar a tecnologia em sala de aula*”.

Excerto: “*Tem me beneficiado no uso de novas técnicas em sala: exercícios com uso do computador*”.

Excerto: “*Estou mais à vontade para lidar com o pendrive e o computador em sala*”.

Excerto: “*Beneficiou quanto ao uso de PowerPoint em sala e uso de vídeo*”.

Excerto: “*Me ensinou como usar imagens interagindo com os conteúdos da sala de aula*”.

Excerto: “*Beneficiou em termos práticos quando usei pendrive em sala de aula, ao passar música e imagens*”.

Excerto: “*Levou-me a incluir materiais mais interessantes nas aulas*”.

Nas respostas abaixo notamos que além dos professores terem mencionado o benefício do conhecimento adquirido no tutorial, eles também incluem o alunado, ao

incentivarem este a usar a tecnologia e ao conectar o trabalho que desenvolvemos como uma aproximação da linguagem com a qual os alunos estão acostumados.

Excerto: *“Beneficiou muito, estou utilizando os conhecimentos dentro de sala de aula (PowerPoint) e pedindo para os alunos formularem os trabalhos também”*.

Excerto: *“A tecnologia enriquece as aulas, numa linguagem mais próxima dos nossos alunos”*.

Dentre os quinze professores respondentes, quatorze concordam que o tutorial teve relação direta com a sala de aula conforme veremos abaixo:

Instrumento de coleta: questionário.

Data: 29 de março de 2010.

Excerto: *“O tutorial entra na sala de aula no momento que me proporcionou a utilizar o que eu aprendi com os alunos”*.

Excerto: *“Sim, tenho levado para sala as atividades que elaboramos”*.

Excerto: *“Sim, aprender a usar a linguagem da Internet e ensinar aos alunos uma LE nova. Estamos vencendo obstáculos dos dois lados”*.

Excerto: *“Todos. O objetivo é aprender a usar bem o computador e empregá-lo na sala de aula no ensino de LEM”*.

Na resposta abaixo nota-se que o (a) participante fez o elo com um ensino que promova a interação:

Excerto: *“Sim, apontando os aspectos mais característicos de um ensino que leva em conta a oportunidade de interação”*.

Na resposta seguinte, o professor também percebe que a tecnologia é um meio de atingir o alunado:

Excerto: *“Claro, os alunos se interessam por tecnologia e ganhamos uma ferramenta a mais”*.

Outra consequência do tutorial foi o incentivo da cultura da troca entre professores:

Excerto: *“Sim, também começamos a “trocar” mais e quero contribuir também. Por enquanto fiz material para o B4 a ser usado (‘slides’)”*.

Questionamos aos professores se eles haviam conseguido utilizar em suas aulas o material produzido durante o tutorial. Dos treze professores respondentes, onze disseram ter usado o material produzido durante o tutorial em suas aulas. Duas pessoas não haviam usado

ainda, uma por não ter o aparelho de som na sua sala nem o chaveiro de memória, outra por não ter tentado:

Instrumento de coleta: questionário.

Data: 26 de abril de 2010.

Excerto: *“Ainda não, pois minha sala não tem o equipamento (som) para colocar o ‘pendrive’. E não tinha ‘pendrive’”*.

Excerto: *“Não consegui usar porque não tentei”*.

Perguntamos aos professores como foi a participação dos alunos durante as aulas que eles usaram o material digital, obtivemos os seguintes relatos:

Instrumento de coleta: questionário.

Data: 26 de abril de 2010.

Excerto: *“A resposta foi positiva [duas pessoas disseram isso]. Os elementos visuais, além de práticos, são motivadores à participação”*.

Excerto: *“Participaram mais do que o normal”*.

Excerto: *“Os alunos ficaram interessados e participaram das atividades”*.

Excerto: *“Eles acharam muito legal. A aula ficou mais interessante”*.

Excerto: *“Utilizei vários materiais – aulas feitas no PowerPoint e músicas. A resposta foi muito boa”*.

De modo geral as respostas dos alunos foram positivas. Contudo, sabemos que o que faz diferença em sala de aula não é tanto o tipo da atividade trabalhada, mas sim, como trabalhá-la. Pudemos perceber que um trabalho voltado especificamente para a reflexão da própria prática pode ajudar na conscientização dos professores da necessidade do aluno ser o foco na sala de aula. No excerto abaixo, o (a) participante traz alguns pontos interessantes sobre os quais refletiu:

Excerto: *“Como ainda é novidade para os alunos, eles se interessaram em prestar atenção. Só que produzi ‘slides’ sem som de fundo e achei monótono”*.

Concordamos com a professora e demos várias indicações (inclusive os próprios professores participantes) de que a tecnologia deve ser um meio para alcançar os alunos, não o fim, de modo que *“é preciso oferecer um cardápio variado de atividades”* para os alunos como diria a professora Violeta. Outro aspecto que chama atenção na fala da professora foi a questão dela dizer que achou *“monótono”* a apresentação de lâminas sem som. A professora Verde verbalizou a respeito disso durante o encontro e explicou que produziu um material que apresentava vocabulário. Durante as aulas ela mostrava as imagens e em seguida a imagem com o nome do objeto. Ora, mais uma vez, vale ressaltar que não

adianta levarmos um recurso novo para a sala de aula se o trabalhamos da “mesma velha maneira de sempre”. Qual a intenção de mostrar imagens para os alunos se de fundo haverá uma música? Percebemos que pode ter ocorrido o desperdício do aproveitamento do conhecimento prévio dos alunos na atividade, que a o invés de dizerem o que eram aqueles objetos apresentados, ficaram assistindo passivamente ao passar de várias imagens.

Questionamos aos professores participantes quais aspectos da prática pedagógica deles podem ser melhorados. Em várias das respostas notamos aspectos que podem promover uma aprendizagem mais relevante aos alunos:

Instrumento de coleta: questionário.

Data: 26 de abril de 2010.

Excerto: “*Sim, as técnicas, inserir informática para motivar os alunos*”.

Excerto: “*Sempre há. Quero variar mais os tipos de atividade para conseguir melhor adesão e qualidade no aprendizado dos alunos*”.

Nas falas acima notamos a preocupação com a introdução da tecnologia como elemento de motivação aos alunos a fim de que eles interajam mais em sala de aula.

Excerto: “*Sempre podemos melhorar. Tecnologia é uma inovação que ainda agrada os alunos. Gostaria de incentivar mais cooperação entre colegas, pois eles têm mais afinidade entre si, o que facilitaria a aprendizagem*”.

Acima, nota-se que a professora percebe que a tecnologia pode ser um elemento que agrada os alunos, contudo o que ela realmente busca é a cooperação entre os pares, que segundo a teoria vygotskiana e freiriana é na interação e na relação com os outros que nos desenvolvemos.

Podemos destacar na fala a seguir a preocupação com o aluno, principal razão de ser da escola e de existir a profissão de educador e que deveria pautar as mudanças na forma de ensinarmos:

Excerto: “*Eu procuro melhorar as aulas sempre com o pensamento: como o aluno vai receber isto? De que ele precisa para aprender?*”.

Ao retomar nossa terceira pergunta de pesquisa e diante dos indícios que obtivemos, podemos afirmar que a tecnologia usada em sala de aula como meio para alcançar os alunos e tornar a aprendizagem mais significativa pode gerar um impacto na prática dos professores, sim. Contudo, um trabalho voltado para a reflexão da própria prática, análise do material produzido, observação de aulas faz-se necessário a fim de sairmos de um modelo de ensino estruturalista, fortemente focado na forma e que desconsidera o aluno como o

protagonista do processo para um ensino centrado no aluno, nas suas necessidades e voltado para a aquisição da língua estrangeira.

Concluimos esta subseção apresentando algumas atividades produzidas pelos professores participantes durante o tutorial e trazendo outras indicações de que o trabalho desenvolvido conseguiu ter uma repercussão na escola. Apresentei à equipe gestora da escola um modelo de prova oral em formato digital como proposta de mudança do modelo de prova em formato de papel e também dos tipos de questões envolvidas. Este projeto está em andamento e contou com a participação das professoras Magenta, Rosa-Bebê, Verde, Violeta e Marrom que produziram um modelo de prova que será apresentado aos professores do curso de inglês como um projeto-piloto a ser testado no primeiro módulo de cinco níveis, a saber, juvenil 1, básico 1, intermediário1, avançado 1 e no específico1 no segundo semestre de 2010.

O curso de francês adotou em 2010 a prova oral digital para o nível Específico 1. O material foi produzido pela professora Vermelho, consiste em uma apresentação em lâminas que foi convertida em formato *jpg*, sendo armazenada em um chaveiro de memória e mostrada na televisão ou no computador. Abaixo mostramos a prova elaborada⁷⁵:

⁷⁵ Todas as imagens contidas nas lâminas foram retiradas de: <<http://www.google.com>>.

Figura 1: Prova Oral de Francês digital

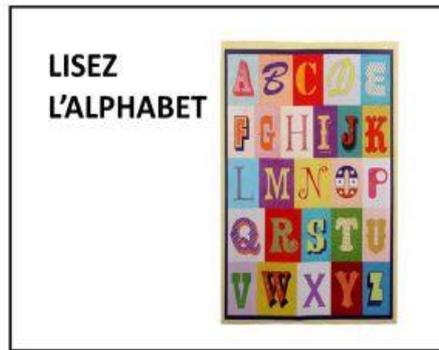


Figura 2: Prova Oral de Francês digital

**QU'EST-CE QU'IL(ELLE)
FAIT DANS LA VIE?**



Vous reconnaissez des pays et des nationalités ?



Vous reconnaissez des pays et des nationalités



IMAGINEZ DES PHRASES AVEC LE VERBE ÊTRE



IMAGINEZ DES PHRASES AVEC LE VERBE ÊTRE



IMAGINEZ DES PHRASES AVEC LE VERBE ÊTRE



Figura 3: Prova Digital de Francês

**ET VOUS?
PRÉSENTEZ-
VOUS!!!**

PRÉNOM:
NOM:
NATIONALITÉ:
PROFESSION:
ÂGE:
VILLE:
LES GOÛTS:
LA FAMILLE.



LA FAMILLE SIMPSONS
PRÉSENTEZ LA FAMILLE
SIMPSONS QUI HABITE
AUX ÉTATS-UNIS DANS
LA VILLE DE
SPRINGFIELD.



Le père: Homer, 52 ans,
fonctionnaire.
La mère: Marge, 43 ans,
Le frère: Barth, 14 ans,
étudiant.
La sœur: Lisa, 12 ans,
étudiante.
La sœur: Maggie, 2 ans.

**VOUS LA CONNAISSEZ?
PRÉSENTEZ-LA!!**

Prénom: Carla
Nom: Bruni
Ville: Paris
Lieu de naissance: Italie
Âge:
Profession: chanteuse et
mannequin
Goûts et préférences: les
voyages, la famille, la
France, la musique, le
cinéma



A prova oral apresentada foi elaborada para o nível iniciante de francês do curso Específico, voltado aos alunos do Ensino Médio. Observa-se o cuidado de trazer a informação de forma contextualizada, aproximando o mundo real à avaliação. Cada lâmina apresenta uma questão, há lâminas com questões iguais de forma a serem usadas por duplas e trios de alunos. Outro ponto importante é a hierarquização das questões: começa-se do mais fácil, de uma atividade de reconhecimento até se chegar à parte final na qual o aluno terá de se apresentar ou apresentar uma pessoa.

As professoras Rosa-Bebê e Verde são exemplos de que não há idade para aprender a usar recursos do computador e a *Internet*. Essas duas professoras têm uma relação de amizade muito forte construída em afinidades e muitos anos de trabalho juntas. Elas naturalmente trabalham juntas e desenvolvem projetos e tarefas em conjunto. Aprender a usar o programa de produção de lâminas para a criação de material para as aulas de inglês representou um novo ânimo no ensino das duas, observado por vários colegas de trabalho, inclusive pela diretora da escola. Mesmo após o término do tutorial elas continuam produzindo novo material, e recentemente prepararam material de inglês bastante interessante sobre a Copa do Mundo para ser usado durante as aulas e que foi disponibilizado para quem se interessasse. Abaixo mostramos o material:

Figura 4: A Copa do Mundo



2010 FIFA World Cup Qualifying Teams

Group A South Africa Mexico Uruguay France	Group B Argentina Korea Republic Nigeria Greece	Group C England United States Algeria Slovenia	Group D Germany Australia Ghana Serbia
Group E Netherlands Japan Cameroon Denmark	Group F Italy New Zealand Paraguay Slovakia	Group G Brazil Korea DPR Cote D'Ivoire Portugal	Group H Spain Honduras Chile Switzerland

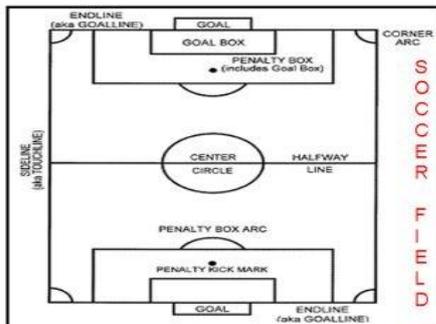


Figura 5: A Copa do Mundo



Cada caixa de imagem representa uma lâmina. As professoras objetivaram com este material apresentar aos alunos algumas curiosidades referentes à Copa do Mundo de 2010 e ao futebol, parte da cultura brasileira. Houve a preocupação em contextualizar as informações e em ensinar coisas novas (partes do campo de futebol, posição dos jogadores e jogadas do futebol) a partir de um tema que para o país.

A seguir apresentamos uma atividade em inglês preparada pela professora Azul (aquela que tem “medo” de computadores) voltada para a discussão de questões ligadas à prática de exercícios físicos e à saúde:

Figura 6: Programa de Saúde

The figure consists of six slides arranged in a 3x2 grid, each with a distinct background color and a title box at the top.

- Slide 1 (Top Left):** Title: WHO HAS A GOOD FITNESS PROGRAM? (orange box). Content: READ THE QUESTIONS, THINK OF POSSIBLE ANSWERS (green box).
- Slide 2 (Top Right):** Title: Questions #1 and 2 (white box). Content: Do you ever exercise?, How often do you exercise? (purple box).
- Slide 3 (Middle Left):** Title: QUESTIONS # 3 - 5 (white box). Content: Do you ever go to a gym or to the park?, How often do you go?, What do you do there? (orange box).
- Slide 4 (Middle Right):** Title: QUESTIONS # 6 - 8 (white box). Content: DO YOU EVER PLAY ANY SPORTS?, WHICH ONES?, HOW OFTEN DO YOU PLAY THEM?, (HOW OFTEN DO YOU PLAY IT?) (dark blue box).
- Slide 5 (Bottom Left):** Title: QUESTIONS # 9 – 12 (white box). Content: DO YOU EVER TAKE LONG WALKS?, HOW OFTEN?, WHERE DO YOU GO? (light green box).
- Slide 6 (Bottom Right):** Title: QUESTION # 13 (white box). Content: WHAT ELSE DO YOU DO TO KEEP FIT? (dark grey/black box).

A atividade produzida pela professora Azul objetiva promover a interação entre os alunos ao terem de falar sobre o que fazem para se manter em forma. Além do elemento da língua fortemente presente, vale notar o apelo visual. As cores trazem um colorido às informações.

Figura 7: Produção Escrita Guiada

READ THE INFORMATION ABOUT KAKÁ AND ANSWER THE QUESTIONS IN YOUR NOTEBOOK.

Hi! My first name is Ricardo and my last name is Leite.

What's your first name? And your last name?

My nickname is Kaká.

What's your nickname?

I'm from Brasília. I'm Brazilian

Where are you from?

My phone number is 555-1990.

What's your phone number?

I'm 28 years old.

How old are you?

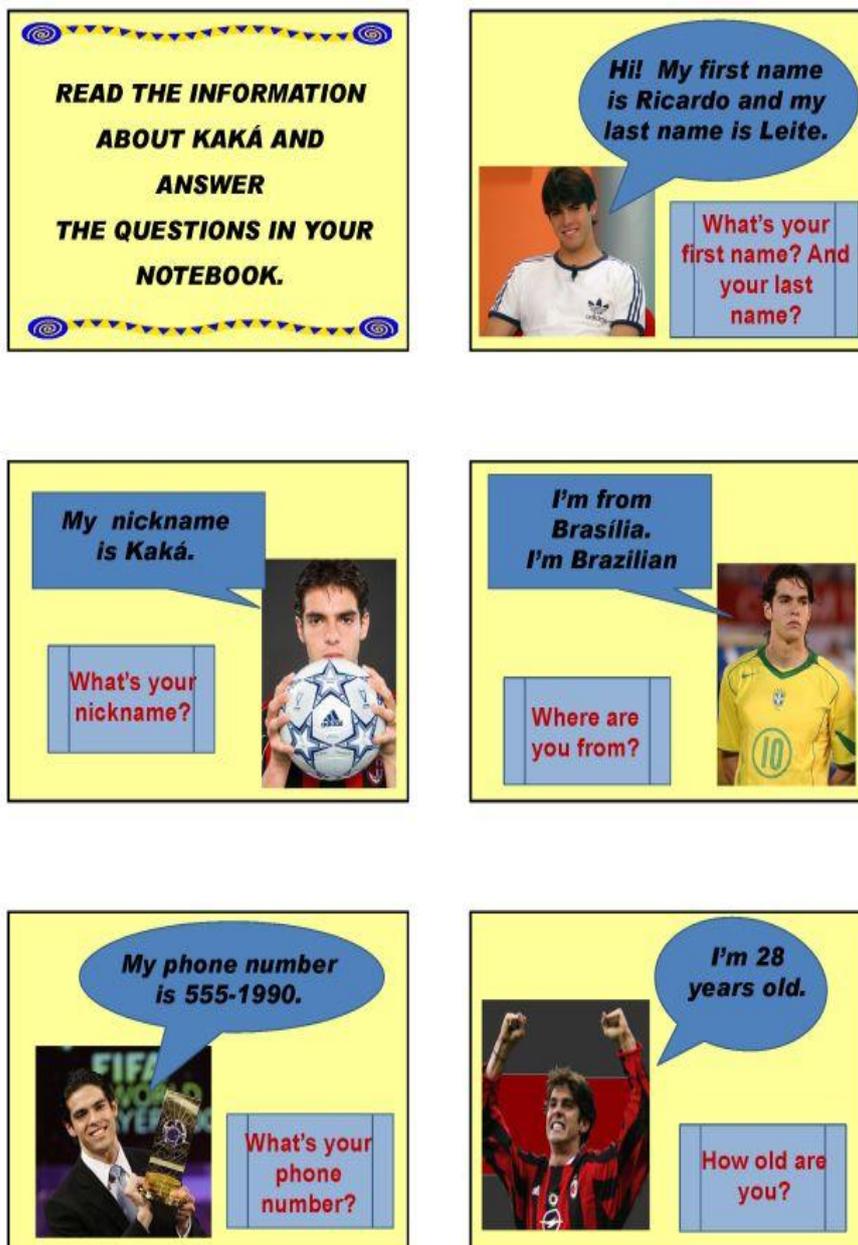


Figura 8: Produção Escrita Guiada

I'm tall, thin, handsome and friendly.

What are you like?

Now, I'm playing soccer.

What are you doing now?

I'm wearing a yellow and green T-shirt, blue shorts, blue socks and yellow sneakers.

What are you wearing?

USE YOUR ANSWERS AND WRITE A PARAGRAPH ABOUT YOU.

Hi! My first name is Ricardo and my last name is Leite. My nickname is Kaká. I'm from Brasília. I'm Brazilian. My phone number is 555-1990. I'm 28 years old. I'm tall, thin, handsome and friendly.

Now, I'm playing soccer. I'm wearing a yellow and green T-shirt, blue shorts, blue socks and yellow sneakers.

Nesta atividade, a professora Azul-Turquesa partiu de exemplos bastante concretos para guiar os alunos do nível Básico 1 na produção escrita de um parágrafo. Ademais, nota-se a preocupação em trazer o exemplo de uma pessoa conhecida (o jogador Kaká) e de contextualizar a atividade ao relacioná-la a um tema presente na vida dos estudantes no momento da produção da atividade, a Copa do Mundo.

Figura 9: Apresentação de Vocabulário

INTERMEDIATE 3

UNIT 1
VOCABULARY

ADJECTIVES
MATCH:

1. STINGY.....
2. SUPPORTIVE
3. EGOTISTICAL
4. UNRELIABLE
5. SOCIABLE

*..A- A PERSON WHO ENJOYS BEING WITH OTHER PEOPLE.
.....B- SOMEONE WHO EXPRESSES A VERY HIGH OPINION OF HIM- OR HERSELF.
.....C- UNGENEROUS
.....D- A PERSON WHO DOESN'T DO WHAT HE OR SHE PROMISED.
.....E- SOMEONE WHO IS HELPFUL AND ENCOURAGING.*

ANSWERS:

- C
- E
- B
- D
- A

NOW WRITE THE CORRECT ADJECTIVE:

- 1. Tom is so, Have you noticed that half the time when he says he's going to do something, he never actually does it?
- 2. Tina loves talking to people. She's definitely
- 3. I can't stand dating Paul anymore. He always takes me to cheap restaurants and makes me split the check. He's

A professora Dourado preparou a apresentação de novo vocabulário para o nível intermediário 3 de forma contextualizada e, que pode promover a interação entre os alunos caso eles trabalhem em conjunto com vistas para resolver o exercício.

A seguir apresentamos um exemplo de jogo em inglês que foi produzido pelas professoras Azul-Marinho e Violeta para o nível Básico 1 e que envolve o conteúdo abordado no livro didático e conhecimentos gerais:

Figura 10: Jogo as Dez Maiores Cidades do Mundo

The image displays six cards for a game titled 'Large Cities in the World'. The cards are arranged in a 3x2 grid. The top-left card is the title card, and the top-right card is the instruction card. The middle-left card explains the color-coding system, and the middle-right card is a clue card for city A. The bottom-left and bottom-right cards are additional clue cards for city A.

Card 1 (Top Left): Large Cities in the World
Guessing Game
Reading for Fun

Card 2 (Top Right): Play with a partner
Read the clues and guess the city.
The more clues you need the lower your score is!

Card 3 (Middle Left): If you are A your colour code is blue.
If you are B your colour code is red.

Card 4 (Middle Right): A 10 points
It has a population of about 10 million people.

Card 5 (Bottom Left): A It has a population of about 10 million people.
8 points
It is the third biggest city in the world.

Card 6 (Bottom Right): A It has a population of about 10 million people.
It is the third biggest city in the world.
6 points
It is in South America.

Figura 11: As Dez Maiores Cidades do Mundo

A

It has a population of about 10 million people.

It is the third biggest city in the world.

It is in South America.

4 points
It is very polluted.



B

10 points
There are people from all over the world.

B

There are people from all over the world.

8 points
Its nickname is "the big apple".

B

There are people from all over the world.

Its nickname is "the big apple".

6 points
The most famous monument is a statue.

B

There are people from all over the world.

Its nickname is "the big apple".

The most famous monument is a statue.

4 points
It's in the US.

Figura 12: As Dez Maiores Cidades do Mundo



Com esse jogo, observamos que as professoras ao o elaborarem fizeram-no de maneira auto-explicativa a fim de que qualquer professor pudesse utilizá-lo sem maiores problemas. Ademais, nota-se o uso da língua de forma contextualizada e significativa, que contribui para a construção de sentidos por parte dos alunos.

Mais uma vez, há o impacto visual causado pelas imagens, que também é elemento para ajudar na contextualização e se aproximar da linguagem visual com a qual alunos estão acostumados a lidar no dia a dia.

Durante o tutorial foram produzidas diversas atividades como as ilustradas acima a fim de enriquecer as aulas de LE. Infelizmente não podemos mostrar todas em face à grande quantidade de material e também não foi possível neste estudo fazermos uma análise acerca da qualidade do material produzido. Essa limitação e outras serão discutidas no capítulo final desta dissertação.

5. NOVOS QUADROS A SEREM PINTADOS: ENCAMINHAMENTOS

Construímos nossas interpretações finais tendo por base a aquarela que se formou durante os encontros do tutorial que promovemos e que já vem assumindo novas matizes a serem percebidas na escola. Ao esboçarmos a pintura dessa aquarela não imaginávamos que ela fosse adquirir tantas nuances distintas.

Buscamos com o tutorial ensinar aos professores participantes como usarem alguns recursos tecnológicos em suas aulas. Os objetivos que nortearam esta pesquisa estão elencados abaixo:

- Conhecer o perfil tecnológico, acadêmico e profissional dos professores participantes do Centro de Línguas em análise.
- Promover o uso de diversos recursos tecnológicos disponíveis na escola, a saber, computadores, aparelhos de *DVD*, televisões, laboratório de informática e a *Internet* na sala de aula de LE.
- Levar professores a refletirem sobre o papel da tecnologia na educação contemporânea.
- Formar redes de trabalho colaborativo para produção de material didático em formato digital.
- Fomentar o desenvolvimento de projetos junto ao alunado fazendo uso intensivo de tecnologias educacionais.

Dentre os cinco objetivos propostos conseguimos alcançar alguns, mas nem todos. Durante o tutorial e após seu término, pudemos perceber a adesão da tecnologia ao ser usada como parceira no ensino de vários professores, inclusive de professores que não participaram do tutorial. A demanda pelos equipamentos disponíveis na escola, tais como computadores portáteis, projetores de imagem e o laboratório de informática tem crescido.

Várias redes de trabalho colaborativo vêm se formando, podemos citar o exemplo das professoras Azul e Laranja que têm trabalhado juntas e das professoras Verde, Rosa-Bebê, Violeta, Magenta e Marrom que estão produzindo as provas orais digitais a serem pilotadas.

No que concerne à reflexão acerca do papel da tecnologia na educação contemporânea, pudemos perceber que a visão de tecnologia do professor é influenciada por sua abordagem de ensinar. Ao promover-se a adoção de práticas inovadoras, deve-se aliar à tecnologia o componente pedagógico a fim de que este norteie o trabalho, e a tecnologia não torne-se um fim ao invés de um meio. Nesse sentido, consideramos de extrema importância que se alie à adoção de tecnologias educacionais um trabalho paralelo junto ao corpo docente visando à reflexão da prática, a desconstrução de crenças, a promoção do trabalho colaborativo, a observação de aulas, a análise de materiais didáticos e o componente investigativo para que um ensino centrado no aluno, nas suas necessidades, pensado nele, possa ser construído.

Apesar de termos tido algumas indicações de professores estarem incentivando o alunado a fazer maior uso dos recursos tecnológicos para elaboração de projetos, notamos que alguns professores não incentivam o uso da tecnologia por eles não saberem como utilizá-la. Assim, confirma-se a necessidade de a escola tornar-se numa instância que promova a inclusão digital de professores e alunos.

O tutorial foi pensado e desenvolvido levando em consideração os recursos disponíveis na escola em análise e o conhecimento prévio dos professores com o intuito de ensinarmos a esse público como utilizar o programa de apresentações de lâminas para produzirem atividades contextualizadas para o alunado. O tutorial aqui apresentado pode ser usado como modelo para outros programas de formação continuada de professores de línguas estrangeiras.

A fim de dar sustentação ao projeto, criamos uma pasta eletrônica nos computadores da sala dos professores na qual disponibilizamos diversos materiais em formato digital para uso dos professores durante as aulas. Visamos com este material, complementar as atividades do livro didático e oferecer atividades aos alunos apresentadas de forma contextualizada e que abarque assuntos que os interesse com o intuito de tornar a aprendizagem e a escola mais instigantes e motivadoras aos olhos dos alunos. Assim, a tecnologia neste estudo serviu como um pretexto para que pudéssemos alcançar o alunado e promover práticas pedagógicas que sejam mais significativas e levem em consideração o mundo no qual os alunos estão inseridos.

Elaboramos este estudo trabalhando com três frentes teóricas a fim de fazermos um diálogo entre as contribuições da Linguística Aplicada, da Educação e da Tecnologia Educacional. Pautamo-nos nessas três áreas de conhecimento para respondermos às três perguntas da pesquisa:

QUAL O PERFIL TECNOLÓGICO, ACADÊMICO E PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DO CONTEXTO INSTITUCIONAL EM ESTUDO?

Conforme apresentado e discutido nesse estudo, percebemos que o grupo de professores participantes é bastante heterogêneo. No que se refere ao perfil tecnológico pudemos perceber um maior uso da tecnologia como ferramenta (MARCUSO, 2009), com poucas pessoas utilizando-a como parceira intelectual. Existe um grupo de professores incluídos digitalmente, porém há um grande grupo de excluídos digitais. Um aspecto interessante revelado pelo estudo foi o interesse e desempenho de professores prestes a se aposentar em aprender a usar as TICs pedagogicamente, o que corrobora para desmistificar crenças em relação à idade e uso de tecnologia.

Percebemos que os professores ainda se encontram muito presos a questões técnicas e de operacionalidade do computador. À medida que eles forem se sentindo mais seguros no manuseio dos equipamentos, a formação continuada pode se concentrar mais em aspectos próprios da sala de aula e menos de caráter funcional.

Quanto ao perfil acadêmico dos professores participantes, percebemos que todos são licenciados no componente curricular que ensinam e muitos têm pós-graduação *lato sensu* e alguns são mestres. Durante a graduação eles não tiveram nenhuma disciplina que abordasse o uso de tecnologias na educação.

Em relação ao perfil profissional notamos mais uma vez a heterogeneidade do grupo. Existe um grupo de professores que está realizado profissionalmente, um grupo que não está realizado, o grupo que deseja investir em outras carreiras e o grupo prestes a se aposentar. Do grupo que pretende continuar na carreira do magistério vários professores manifestaram o desejo de dar continuidade aos estudos e avançar rumo à pós-graduação.

Percebemos que os professores têm uma visão de ensino tradicional, que enfoca o ensino ao invés do aprender. Em muitas respostas dadas, pudemos notar que o papel do professor tem destaque no processo de ensino/aprendizagem e o aluno costuma ser um dos principais motivos relacionados ao desânimo do professor, junto com questões gerenciais.

QUAIS REFLEXÕES VERBALIZADAS SOBRE O PROCESSO DE APRENDER, O USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS PROPICIOU DURANTE O TUTORIAL E QUE PODEM INFLUENCIAR O TRABALHO NA SALA DE AULA?

Enquanto pensávamos em criar um tutorial voltado para professores de línguas estrangeiras no uso de tecnologias digitais, não podíamos prever como este processo seria nem a repercussão que teria. Além dos objetivos específicos da pesquisa elencados acima, percebemos uma série de novos afluentes que surgiram ao longo do desenvolvimento da pesquisa. Um deles foi a revivência do processo de aprender proporcionada pelo tutorial.

Diante da experiência de se encontrar no papel de aprendiz, muitos professores refletiram acerca desse processo tendo sua própria experiência como exemplo. Houve vários professores que conseguiram ligar a vivência desta experiência com a sala de aula deles e ressaltaram esses aspectos, conforme vimos na análise.

A postura de alguns professores enquanto estiveram na posição de alunos reflete as expectativas de professores e alunos da educação bancária de Paulo Freire (1970, 2005). Há o desejo de se aprender a usar os recursos do computador no preparo de novas atividades, contudo, alguns professores pareceram se esquecer de que o processo de ensino/aprendizagem constitui-se numa constante troca entre os pares, troca entre os alunos e professores, entre professores e alunos. Quando o aluno não completa o ciclo com a parte do processo que lhe compete, o processo fica inacabado.

Visamos com esta pesquisa dar início a um projeto de educação continuada permanente a fim de aproveitarmos o espaço físico da escola, os recursos tecnológicos disponíveis e a não-necessidade de deslocamento externo dos professores. Este último fator traz certa comodidade ao professor, por ter a oportunidade de adquirir novos conhecimentos dentro do próprio ambiente de trabalho e no seu horário de trabalho.

Conforme destaca Ruiz (2008) o processo de educação continuada terá validade se gerar mudanças na sala de aula. Nossa pesquisa indica que estamos caminhando para isso.

O CONHECIMENTO ADQUIRIDO DURANTE O TUTORIAL PODERÁ VIR A CAUSAR ALGUM IMPACTO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES?

O conhecimento adquirido no tutorial parece já estar impactando a prática pedagógica de vários professores à medida que o que foi aprendido nos encontros (como

produzir materiais didáticos utilizando o programa de computador de apresentação de lâminas), e que resultou no conjunto de várias atividades novas em formato eletrônico, vem sendo amplamente usado (e divulgado aos outros professores) em sala de aula.

Vemos que os professores gostaram de aprender a produzir o material em formato digital. Tivemos a preocupação em ensiná-los como produzir as lâminas a fim de que eles pudessem tornar-se autores no desenvolvimento de material didático para seus alunos. O tutorial foi um instrumento para estimular a criatividade dos professores participantes e na inserção de um elemento novo na sala de aula e na vida deles.

Conforme salientamos no capítulo de análise, os professores participantes vêm utilizando e produzindo novas atividades para serem usadas em sala de aula. O curso de francês conseguiu realizar em 2010 a primeira avaliação oral em formato digital e temos um projeto-piloto em andamento a fim de testarmos as provas orais neste novo formato no curso de inglês.

O tutorial levou os professores participantes à reflexão, por outro lado, mostrou-nos a necessidade de um trabalho de acompanhamento desses professores mais de perto, que pode ocorrer a partir de encontros entre pequenos grupos e com a observação de aula dos docentes. Para sabermos se a tecnologia realmente impacta o ensino e conseqüentemente, o aprender, deve-se avaliar os resultados dos alunos, e principalmente, a recepção deles quanto à adoção de práticas de ensino inovadoras.

5.1 Limitações da Pesquisa e Propostas de Pesquisas Futuras

Ao desenvolvermos nosso projeto de pesquisa, elaboramos um estudo voltado para o uso de quadros interativos na escola. A escola tem a expectativa de adquirir algumas unidades desse equipamento, todavia, como relatamos no capítulo de introdução, o processo de aquisição continua em andamento, e ainda não foi concluído. Diante desse impasse, procuramos alternativas a fim de viabilizar este estudo e mantivemos o enfoque de adentrar a formação continuada de professores através da tecnologia. Aproveitamos os recursos da própria escola, o que tornou nossa pesquisa real e significativa.

Depois de conhecer o perfil dos professores participantes, acredito que tenha sido melhor a pesquisa ter ocorrido como foi e não como esperávamos inicialmente. Percebemos nitidamente a influência da teoria do caos neste aspecto: um processo caótico tem

um comportamento aparentemente aleatório, mas é na verdade, determinado por leis precisas (GLEICK, 1987; LORENZ, 1993; SMITH, 1998). Ao buscarmos alternativas a fim de propormos um ensino significativo aos professores, não percebemos num primeiro momento que não precisávamos buscar algo fora (neste caso, os quadros interativos), podíamos utilizar o que já se encontrava pronto dentro da própria escola.

Uma limitação deste estudo foi não ter abordado a questão acerca de produção de material didático eletrônico. Era nossa intenção trazer esta temática à tona, porém, vimos que extrapolaria nosso foco de análise. Ademais, foi produzido bastante material pelos professores, e que necessita ser analisado para conhecermos a sua qualidade, viabilidade e aplicabilidade em sala de aula. Assim, este tema poderá ser revisitado em outro estudo.

Outro aspecto que ficou pendente refere-se à apresentação dos resultados da pesquisa aos professores participantes. Por limitações relacionadas ao momento que conclui esta pesquisa, não consegui apresentá-la aos professores participantes, contudo os resultados serão apresentados em breve. Apresentamos a pesquisa e parte dos resultados à gestora que nos deu um retorno bastante positivo em relação ao estudo e à forma como descrevemos a escola e os professores participantes. Vale destacar que buscamos durante o desenvolvimento deste estudo retratar os professores e a escola de maneira justa e solidária (PAIVA, 2005). Apontamos problemas, fizemos críticas, porém buscamos indicar soluções também.

Apesar de estudos recentes (UNESCO, 2008) indicarem a o letramento digital como uma nova competência a ser adquirida pelos professores, não conseguimos abarcar este tema que vem assumindo destacada importância na proposição de trabalhos que envolvem a adoção de tecnologias na prática pedagógica. Pesquisas acerca das competências (ALMEIDA FILHO, 1993; ALVARENGA, 1999) do professor de línguas podem investigar se a tecnologia se torna uma nova competência ou um componente de outras competências, tais como da competência teórica ou da profissional (ALMEIDA FILHO, op.cit., ALVARENGA, op.cit.).

O contexto onde nossa pesquisa se realizou é inspirador como fonte de ideias para novos trabalhos. Em relação ao estudo que desenvolvemos, podemos perceber vários temas a serem investigados. Destacaremos alguns: trabalhos acerca das crenças de professores no uso da tecnologia em sala de aula e do que seja a tecnologia; sobre análise de material didático produzido em formato eletrônico; sobre a produção de material didático baseado em tarefas (ALMEIDA FILHO, 2001; BARBIRATO, 2005); sobre a publicação na *Internet* de materiais didáticos. No âmbito da formação de professores, novas propostas que deem continuidade à educação continuada são sempre bem-vindas. Pode-se desenvolver um

trabalho reflexivo atrelado ao uso de tecnologias a fim de que os professores reflitam acerca de sua prática de ensino e a partir disso consigam implementar mudanças; estudos que avaliem o impacto das TICs na aprendizagem dos alunos têm sido a tônica defendida pela UNESCO (2008, 2010).

5.2 Encaminhamentos

Gostaria de retomar as fases da pesquisa-ação (CHIZOTTI, 2006), porém, diferente do quadro inicial (6) que apresentamos, lançamos mão da divisão proposta por Chizotti a fim de recobramos o caminho percorrido no desenvolvimento deste estudo:

Quadro 17: Fases da Pesquisa Realizada

1. Definição do problema: fomentar o uso de tecnologias neste contexto educacional.
2. Formulação do problema: a partir da revisão de literatura e da discussão com colegas de trabalho (principalmente com a equipe gestora) de como viabilizar isso.
3. Implementação da ação: encontra-se descrito na introdução desta pesquisa, constituiu-se no projeto de pesquisa.
4. Execução da ação: desenvolvimento do tutorial.
5. Avaliação da ação: durante o desenvolvimento da pesquisa precisamos rever nossos objetivos de pesquisa assim como nossas perguntas da pesquisa a partir das respostas que obtivemos na realização do tutorial.
6. Continuidade da ação: sugerimos um plano de ação para a escola listado abaixo.

Fonte: Meireles (2010) baseado em Chizotti (2006).

5.2.1 Sugestão de Plano de Ação para a Escola em Estudo

Apresentamos na seção acerca de práticas inovadoras na escola no capítulo teórico, alguns obstáculos nessa implantação (LAMPERT, 2000) os quais observamos estarem presentes no contexto investigado. Dentre os obstáculos listados pelo autor, destacamos os seguintes:

- Ausência de um plano de mudança, ou seja, saber qual a meta a que se dirige a mudança;

- Introduz-se uma ligeira inovação e depois não há preocupação com a sua operacionalização;
- Os reformadores têm a ideia de que os professores são resistentes às mudanças e os culpam pelas dificuldades na interpretação;
- Sem o apoio interno e externo, as inovações não se institucionalizam.

Tendo em vista o trabalho desenvolvido nesta pesquisa, gostaríamos de apresentar algumas sugestões de ações para a escola a fim de que um novo quadro seja pintado na adoção de tecnologias educacionais. Vale ressaltar que assim como esta pesquisa foi se construindo à medida que ocorreu, sabemos que o processo de adoção de tecnologia na educação é um sistema complexo, influenciado por múltiplas variáveis que aos poucos se delinea. Contamos com sugestões pensadas pela pesquisadora, pelos professores participantes da pesquisa e por Almeida (2009):

- Publicar na *Internet* o material didático produzido a partir de licenças “*copyleft*”⁷⁶ a fim de colaborarmos mais amplamente para o ensino de LE.
- Elaborar material didático baseado em tarefas (ALMEIDA FILHO, 2001; BARBIRATO, 2005) e disponibilizá-los no sítio da escola como um recurso educacional aberto (REA). Com isso pretendemos democratizar o acesso ao que é produzido na escola com o intuito de disseminarmos conteúdos educacionais livremente.
 - Revisar as avaliações escolares.
 - Implantar em todos os cursos da escola (alemão, espanhol, francês e inglês) a prova oral em formato eletrônico.
 - Criar uma plataforma virtual de ensino e aprendizagem (por exemplo, a plataforma *moodle*) voltada para alunos e professores a fim de promover o ensino autônomo e em outros espaços fora da escola.
 - Implementar um projeto de formação continuada dentro da escola, que conte com recursos humanos da própria escola no desenvolvimento e que leve em consideração as necessidades dos professores.

⁷⁶ Conceito criado em contraposição à política de *copyright*, o *copyleft* permite a reprodução e reutilização de materiais, documentos, arquivos, livros, desde que citada a fonte.

- Levar em consideração o apoio técnico especializado e a necessidade de assistência técnica demandados quando da implantação de salas de aulas ricas em tecnologia.
- Investir na compra de novos recursos tecnológicos.
- Capacitar o corpo docente na plena utilização da tecnologia e no uso pedagógico desta.
- Desenvolver um trabalho de base colaborativa com o corpo docente a fim de juntos construírem uma prática pedagógica voltada para a aprendizagem significativa.
- Promover o compartilhamento de experiências com o uso de tecnologias e aceitação do desafio de inserir-se na sociedade tecnológica (ALMEIDA, 2009).
- Identificar as potencialidades e dificuldades da escola e possíveis contribuições das tecnologias para seu desenvolvimento (ALMEIDA, 2009).
- Promover iniciativas de formação de aprendizes que incluam o uso de TICs (ALMEIDA FILHO, 2010).

Apesar do último capítulo de um trabalho escrito estar muito ligado às considerações “finais”, consideramos o estudo realizado não como um começo e tampouco como um fim. Consideramo-lo como resultado de uma cultura, estando inserido num contexto que foi criado por pessoas que ao longo dos anos foram indo e vindo e que moldaram este estudo. Assim, o resultado desta pesquisa não é um fator isolado. Como disse a professora Marrom, faz um tempo que a escola vem procurando formas de inserir a tecnologia na sala de aula, assim como os professores.

Assim, se obtivemos respostas positivas a partir do desenvolvimento deste estudo, isso foi possível graças a todos que se empenharam e se empenham em fazer a educação acontecer apesar de todas as adversidades com a qual nos deparamos. Isso foi possível graças à união de esforços, pois como Freire diz, não conseguimos mudar nada sozinhos.

Espero que esta aquarela pintada a várias mãos possa contribuir para uma reflexão sobre o papel da tecnologia para a escola, os gestores, professores e alunos no processo de ensinar e aprender contemporaneamente e conseqüentemente, da educação.

6. REFERÊNCIAS

- ALEXANDRINO M. e PAULO, V. *Direito administrativo descomplicado*. 16ª ed. rev. e atual, São Paulo: Método, 2008, 744 pp.
- ALMEIDA, M.E.B. *As teorias principais da andragogia e da heutagogia*. In: Educação a Distância. LITTO, F.M. e FORMIGA, M. (organizadores). Pearson Prentice Hall, São Paulo. 2009. Pp. 105-111.
- ALMEIDA, M.E.B. *Tecnologias e gestão do conhecimento na escola*. In: *Gestão educacional e tecnologia*. São Paulo: Avercamp, 2003, pp. 113-130.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. In *Apliemge - Ensino e Pesquisa*. Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1997, n. 1, p.29-41.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. Crise, Transições e mudanças no currículo de formação de professores de línguas. In: *Aspectos da Linguística Aplicada*. FORTKAMP, M.B.M e TOMICH, L.M.B.(orgs). 2000. Florianópolis: Insular, pp. 33-47.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. In: *Revista Contexturas/Ensino Crítico de Língua Inglesa*, 2006, Ed. Especial, São Paulo: APLIESP, vol. 9, pp 9-19.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Linguística Aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Editora Pontes e Arte Língua. 2005, 111pp.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *A produção de projetos iniciais sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas*. In: *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. CAVALCANTI, M.J. e ALMEIDA FILHO, J.C.P. (orgs). Brasília, Editora Universidade de Brasília e Pontes Editores, 2007, pp.87-99.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 4ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, 75 pp.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira*. In: *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, Pontes, 2009, pp.11-27.
- ALONSO, M. 2003. *A gestão/administração educacional no contexto da atualidade*. In: *Gestão educacional e tecnologia*. São Paulo: Avercamp, 2003, pp. 23-38.
- ALVARENGA, M.B. *Configuração de Competências de um Professor de Língua Estrangeira (Inglês): Implicações para a Formação em Serviço*. Unicamp. Tese de doutorado, 1999, 301 pp.
- ALVARENGA, M.B. *A produção de material didático para alunos de Letras*. 2006. Disponível em: <http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/6_Magali_Avarenga.pdf> Data de acesso: 20/05/2009, pp. 54-65.
- BARATO, J. N. 2002. *Tecnologia educacional & educação profissional*. Editora Senac, São Paulo, SP. 286 pp.

BARBIRATO, R.C. *Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender língua estrangeira em contexto inicial adverso*. Tese de Doutorado. Unicamp, Campinas. 2005, 272 pp.

BARCELOS, A. M. F. *Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil*. In: *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. SILVA, K.A. e ALVAREZ, M.L.O. (organizadores). Brasília, Universidade de Brasília/Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007. pp. 27-69.

BASTOS, E.S.; SILVA, C.G.; SEIDEL, S.; FIORENTINI, L.M.R. *Introdução à educação digital: caderno de estudo e prática*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância, 2008. 268 pp.

BLATYTA, D.F. *O papel do professor de línguas na construção de um aprendizagem significativa*. In: *Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada*. Editora Pontes, Campinas, SP, 2008 pp.89-116.

BRAGA NORTE, M. *“Formatando” o computador no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras*. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, Campus de Assis, 1997, 307 pp.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Editora Saraiva, São Paulo, 2008, 367 pp.

BRASIL. *Um computador por aluno: a experiência brasileira*. Câmara dos Deputados, Conselho de altos estudos e avaliação tecnológica; Centro de Documentação e informação-Coordenação de Publicações (Série avaliação de políticas públicas, vol.1), 2008, 193 pp.

BROWN, H.D. *Personality Factors*. In: *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Regents, 5ª edição, 2007, pp.152-180.

BULCÃO, R. *Aprendizagem por m-learning*. In: *Educação a Distância*. LITTO, F.M. e FORMIGA M. (orgs.). Pearson Prentice Hall, São Paulo. 2009, pp. 81-86.

CAMBOIM, C. E. 2008. *Cadê o computador que estava aqui? As relações de poder e sua influência na compra dos laptops educacionais no Governo Lula da Silva*. Dissertação de mestrado, Brasília, Universidade de Brasília, 84pp.

CELANI, M. A. A. *Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada*. In: *Linguagem & Ensino*, 8 (vol. 1), 2005, pp. 101-122.

CHAVES, E.O.C. 1999. *Tecnologia e educação*. In: *Encyclopaedia of Philosophy of Education*, GHIRARDELLI JR., P. e PETERS M.A. (editors) publicado eletronicamente em <<http://www.educacao.pro.br>>, 1999. Disponível em: <<http://edutec.net/biblioteca%20virtual/edtextos.htm>>. Data de acesso: 06/07/2009.

CHAVES, E.O.C. 1999. *Tecnologia na Educação, Ensino a Distância, e Aprendizagem Mediada pela Tecnologia: Conceituação Básica*. In: **Revista da Educação** do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1999. Disponível em: <<http://edutec.net/biblioteca%20virtual/edtextos.htm>>. Data de acesso: 07/07/2010.

CHAVES, E.O.C. *A Inclusão Digital e a Educação*. 2006. Disponível em: <http://www.escola2000.org.br/pesquisa/texto/textos_art.aspx?id=79> Data de acesso: 07/07/2009.

CHIZOTTI, A. *A pesquisa em ciências humanas e sociais*. In: Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, pp. 19-32.

CROOKES, G. *Action research for second language teachers: going beyond teacher research*. Applied Linguistics, v. 4, n.2, 1993, pp. 131-144.

EL ANDALOUSSI, K. *A pesquisa-ação*. In: Pesquisas-ações: ciências, desenvolvimento, democracia. São Carlos, SP: EDUSCAR, 2004, pp. 71-113.

FETTERMAN, D. M. *Walking in rhythm: anthropological concepts*. In: Ethnography: step by step. London: Sage Publications, 1998, pp.16-30.

FILATRO, A. *As teorias pedagógicas fundamentais em EAD*. In: Educação a Distância. F.M.LITTO e M.FORMIGA (organizadores.). Pearson Prentice Hall, São Paulo. 2009. Pp. 96-103.

FLEISHER, E. *Caos/complexidade na interação humana*. In: Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, pp.73-92.

FONTANA, A.; FREY, J.H. *Interviewing*. In: Handbook of qualitative research. DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (organizadores). London: Sage, 1994. Pp. 361-376.

FREEBODY, P. *Methods and methodologies*. In: Qualitative research in education: interaction and practice. London: Sage, 2003, pp. 74-81.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Editora Paz e Terra, 2005, 47ª Edição, 213pp.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ouse ensinar*. 1ª edição, Editora Olho d'água, 1997, 84 pp.

FREITAS, H.C.L.; VIEIRA, J.D.; AGUIAR, M.A.S. *Verbos intransitivos para uma política pública: formar, valorizar, profissionalizar*. (Entrevista). In: Retratos da Escola, Brasília, v.2, n.2, 2008, pp.15-27.

FREITAS, M.T.A. *Vygotsky*. In: Vygotsky e Bahktin psicologia e educação: um intertexto. São Paulo, Editora Ática, 4ª edição, 2002, pp. 73-116.

FLICK, U. *Entrando no campo*. In: Uma introdução à pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Bookman, 2004, pp. 69-75.

FORMIGA, M. *A terminologia da EAD*. In: Educação a Distância. LITTO, F.M. e FORMIGA M. (org.). Pearson Prentice Hall, São Paulo. 2009, pp. 39-46.

LACERDA SANTOS, G. *A gestão de relações significativas apoiadas pelo computador por meio da pedagogia de projetos*. In: Tecnologias na educação e formação de professores. Brasília, Editora Plano, 2003, pp.49-67.

- LACERDA SANTOS, G.; MORAES, R. A. *A educação na sociedade tecnológica. In: Tecnologias na educação e formação de professores.* Brasília, Editora Plano, 2003, pp.11-29.
- LAMPERT, E. *Experiências inovadoras e a tecnologia educacional.* Porto Alegre: Sulina, 2000. 120 pp.
- LEFFA, V.J. Transdisciplinaridade no ensino de línguas: A perspectiva das Teorias da Complexidade. *In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada.* V. 6 nº1, 2006, Universidade Federal de Minas Gerais, pp.27-49.
- LEFFA, V.J. *O computador e o ensino de línguas estrangeiras.* In: LEFFA, V. J. (compilador). TELA (Textos em Linguística Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2003, 9 pp.
- LÉVY, P. *Cibercultura.* Tradução de Carlos Irineu da Costa. Editora 34, São Paulo, SP, 1999, 260 pp.
- LION, C.G. *Mitos e realidades na Tecnologia Educacional.* In: Tecnologia educacional: política, histórias e propostas. Tradução de Ernani Rosa. Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 1997, pp. 23-36.
- LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (organizadores). *Educação a Distância: estado da arte.* São Paulo, Pearson Prentice Hall, 2009, 461 pp.
- LITWIN, E. *Questões e tendências da pesquisa no campo da tecnologia educacional.* In: Tecnologia educacional: política, histórias e propostas. Tradução de Ernani Rosa. Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 1997, pp. 112-117.
- LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Evolução da pesquisa em educação.* In: Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, pp. 1-10.
- MACINTYRE, C. *Action research explained.* In: The art of action research in the classroom. London: David Fulton, 2002, pp 1-14.
- MAGGIO, M. *O campo da tecnologia educacional: algumas propostas para a sua reconceitualização.* In: Tecnologia educacional: política, histórias e propostas. Tradução de Ernani Rosa. Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 1997, pp. 12-22.
- MARCUSSO, N.T. *EAD e a tecnologia no ensino médio.* In: Educação a Distância. LITTO F.M. e FORMIGA M. (organizadores). Pearson Prentice Hall, São Paulo. 2009. Pp.182-187.
- MARTINS, A.C.S. A emergência de dinâmicas complexas em aulas on-line e face a face. *In: Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem.* Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, pp. 149-171.
- MATEUS, E.F. *Os professores na Era Digital e os (des)usos do computador na fase de formação inicial.* The ESPECIALIST, v. 25 n. 2, São Paulo. 2004. Editora Cepril, pp. 199-220.
- MATTAR, J. *Interatividade e aprendizagem.* In: Educação a Distância. LITTO F.M. e FORMIGA M.(organizadores.). Pearson Prentice Hall, São Paulo. 2009. Pp.112-119.
- MCNEELY, B. *Using Technology as a Learning Tool, Not Just the Cool New Thing.* In: Educating the net generation. EDUCAUSE; publicado em fevereiro de 2005. Livro digital, disponível em: < <http://www.educause.edu/educatingthenetgen>>. Data de acesso: 07/05/2010.

- MELLO, C.A.B. 2006. *Curso de direito administrativo*. 20ª edição, São Paulo: Malheiros Editores, 2006. 1032p.
- MORAN, J. M. 2003. *Perspectivas (virtuais) para a educação*. In: Mundo virtual. Editora Fundação Konrad Adenauer, Rio de Janeiro. Cadernos Adenauer IV (2003) nº6, pp. 31-45.
- MORAN, J.M. *Gestão inovadora com tecnologias*. In: Gestão educacional e tecnologia. São Paulo: Avercamp, 2003, pp. 151-164.
- MORAN, J.M. *As múltiplas formas de aprender*. In: Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TICs. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. Brasília, 2008, entrevista, pp.170-173.
- MOURA, E.V.X. 2005. *O nível de robustez interacional e a interferência das abordagens de ensinar e de aprender em aulas de língua estrangeira*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, 317 pp.
- MOURA FILHO, A. C. L. *Reinventando a aula: Por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Dissertação de mestrado, Brasília, 2000, 161pp.
- NAKASHIMA R.H.R.; AMARAL, S.F. *Pesquisas em educação, comunicação e tecnologia*. In: Educação Temática Digital, Campinas, v.8, n.1, p.33-50, dezembro de 2006.
- NASCIMENTO, M. *Linguagem como um sistema complexo: interfases e interfaces*. In: Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, pp. 61-72.
- NISKIER, A. *Os aspectos culturais e a EAD*. In: Educação a Distância. LITTO, F.M. e FORMIGA, M. (org.). Pearson Prentice Hall, São Paulo. 2009. Pp. 28-33.
- OBLINGER & OBLINGER. *Educating the net generation*. EDUCAUSE; publicado em fevereiro de 2005. Livro digital, disponível em: <<http://www.educause.edu/educatingthenetgen>>. Data de acesso: 07/05/2010.
- OLIVEIRA, D. A. *O trabalho docente na América Latina: identidade e profissionalização*. In: Retratos da Escola, Brasília, v.2, n.2, p.29-39, jan./dez.2008.
- OLIVEIRA, M.K. *Algumas contribuições da psicologia cognitiva*. In: Ideias, v.6, pp.47-51, 1989.
- OLIVEIRA, M.K. *Vygotsky aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. Editora Scipione, 2000, 111 pp.
- OLIVEIRA, R. A. *Complexidade: conceitos, origens, afiliações e evoluções*. In: Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, pp. 13 – 34.
- PAIVA, V.L.M.O. *A WWW e o Ensino de Inglês*. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.1, n.1, 2001, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, pp.93-116.

PAIVA, V.L.M.O. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J (organizadoras). Brasília: UnB, 2003, pp.53- 84.

PAIVA, V.L.M.O. *Avaliação dos cursos de Letras e a formação do professor*. Revista do GELNE. João Pessoa. Vol. 5, n. 1 e 2, 2004, pp. 193-200.

PAIVA, V.L.M.O. *Reflexões sobre ética e pesquisa*. In: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 5, n. 1, 2005, Belo Horizonte: MG: Faculdade de Letras da UFMG, pp. 43-61.

PAIVA, V.L.M.O. *O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica*. 2008, submetido à publicação. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/textos.htm>>. Data de acesso: 20 de março de 2010.

PAIVA, V.L.M.O. *Caos, complexidade e aquisição de segunda língua*. In: Sistemas Adaptativos complexos: Língua(gem) e Aprendizagem. Vera Lúcia Menezes de Oliveira e PAIVA, V.L.M.O.; NASCIMENTO, M. (organizadores.) Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, 2009, 187-203 pp.

PAPERT, S. *A máquina das crianças: repassando a escola na era da informática*. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, 210 pp.

PELGRUM, W. J.; LAW, N. *Fundamentals of Educational Planning – ICT in education around the world: trends, problems and prospects*. UNESCO: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, Paris 2003, 133pp.

PESSÔA, A.; DUQUEVIZ, B.C. *Proinfo: um estudo sobre a inclusão digital de professores de línguas estrangeiras de um Centro de Línguas público no DF*. No prelo, 2009, 10 pp.

PETTITO, S. *Projetos de trabalho em informática: desenvolvendo competências*. Editora Papirus, Campinas, SP. 2ª edição, 2003, 160 pp.

PINO, Ivany. *As TIC na formação a distância: reflexões contemporâneas*. In: Retratos da Escola, Brasília, v.2, n.2, 2008, pp.109-120.

POATSY, M.A.; MARTIN, K. *Chapter 10: Business technology*. In: Better business. Prentice Hall, New Jersey, 2010, pp. 280-305.

POZO, J.I. *A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento*. In: Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TICs. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. Brasília, 2008, pp.29-33.

PRENSY, M. *Digital natives, digital immigrants*. In: On the horizon. MDB University Press, vol.9, n.5, outubro 2001, 6 pp.

PRENSKY, M. *The role of technology*. In: Educational Technology, dezembro de 2008, 3pp.

PRETTO, N. L. *A educação e as redes planetárias de comunicação*. In: Revista Educação & Sociedade número 51. São Paulo: CEDES e Papirus, ano XVI, ago.1995, pp. 312-323

PUNCH, M. *Politics and ethics in qualitative research*. In: Handbook of qualitative research. DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (editores.). London: Sage, 1994, pp. 83-97.

- RIBEIRO, L.A.M. Eukurto aprender: a competência acadêmica na (re)construção da identidade do novo aprendiz de língua(s). Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília, 2009, 213pp.
- RONDELLI, E. & SARTI, I. *Informação científica e virtual*. In: Mundo virtual. Editora Fundação Konrad Adenauer, Rio de Janeiro. Cadernos Adenauer IV, 2003 n°6, pp. 123-132.
- ROSA, M.V.F.P.C.; ARNOLDI, M.A.G.C. *Investigação qualitativa – caracterização*. In: A entrevista na pesquisa qualitativa. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, pp. 29-68.
- RUIZ, Antonio Ibañez. *Formação continuada e em áreas específicas: a proposta do Sistema Nacional Público*. In: Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n.2, 2008, p.149-159.
- SALGADO, M.U.C; AMARAL, A.L. *Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TICs*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação à Distância. Brasília, 2008, 208 pp.
- SANDHOLTZ, J. H.; RINGSTAFF, C.; DWYER, D.C. *Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centradas nos alunos*. Marcos Antônio Guirrado Domingues (tradutor). Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 196 pp.
- SAWAYA, M. R. *Dicionário de Informática e Internet Inglês/Português*. 2007, 3ª edição. Ceeteps Fatec – SP & Nobel, 543pp.
- SCHEIBE, L. *Formação de professores no Brasil: a herança histórica*. In: Retratos da Escola, Brasília, v.2, n.2, 2008, p. 41-53.
- SCHEIMBERG, M. *Educação e comunicação: o rádio e a rádio educativa*. In: Tecnologia educacional: política, histórias e propostas. Tradução de Ernani Rosa. Editora Artes Médicas, Porto Alegre, 1997, pp. 39-60.
- SCHNORR, G.M. *Pedagogia do oprimido*. In: Paulo Freire: vida e obra. Editora Expressão Popular, São Paulo, 2001 pp. 69-100.
- SOUSA, S.M.Z.L. *Avaliação e carreira do magistério: premiar o mérito?* In: Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n.2, 2008, pp. 81-92.
- SOUZA, A.I. *Educação e atualidade brasileira: a emergência do povo na história*. In: Paulo Freire: vida e obra. Editora Expressão Popular, São Paulo, 2001 pp. 33-68.
- SOUZA, V.V.S. *Ambiente virtual de aprendizagem e diário de bordo: sistemas adaptativos complexos*. In: Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, pp. 93-111.
- TAPSCOTT, D. 1998. *Growing up digital: the rise of the net generation*. McGraw Hill Company, Nova Iorque, 336 pp.
- TARDIN CARDOSO, R.C. 2002. *O imaginário do comunicativismo entre professores de LE/ inglês – e sua confrontação com a teoria externa*. Universidade Estadual Paulista. Tese de Doutorado.
- TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”: sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. In: Linguagem & Ensino, 5(vol.2), 2002, pp. 91-116.

UNESCO. *ICT competences for teachers*. 2008. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156207e.pdf>> Data de acesso: 10/05/2010.

VALENTE, J.A. *Aprendizagem continuada ao longo da vida: o exemplo da terceira idade*. In: *Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TICs*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. Brasília, 2008, pp. 34-44.

VALENTE, J.A. *Aprendizagem por computador sem ligação à rede*. In: *Educação a Distância*. LITTO F.M. e FORMIGA, M. (orgs.). Pearson Prentice Hall, São Paulo. 2009. Pp. 65-71.

VETROMILLE-CASTRO, R. *A entropia sócio-interativa e a sala de aula de (formação de professores de) línguas estrangeiras: reflexões sobre um sistema complexo*. In: *Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009, pp. 113-129.

VIEIRA, A.T. *Bases para a construção de uma nova organização escolar*. In: *Gestão educacional e tecnologia*. São Paulo: Avercamp, 2003, pp. 53-68.

VIEIRA, I.L. *Tecnologia eletrônica e letramento digital: um inventário da pesquisa nascente no Brasil*. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.4, n.1, 2004, pp. 251-276.

WATSON-GECEO, K. A. (1997). *Classroom ethnography*. In: *Encyclopedia of language and education*. HORNBERGER, N. H. & CORSON, D. (eds.). Vol. 8. Dordrecht: Kluwer Academic Press, pp. 135-144.

APÊNDICES***Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido I***

Brasília, 25 de março de 2010.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, professor (a) do Centro Interescolar de Línguas, autorizo a divulgação das informações cedidas em entrevista/observação de aula à professora Andreza Jesus Meireles aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília. A divulgação poderá ser impressa e/ou virtual, em congressos, encontros e qualquer evento de natureza acadêmico-científico.

Data e assinatura

Número do RG - _____

Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido II



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a pesquisa “Uso de tecnologias educacionais no ensino de línguas”. O projeto de pesquisa tem como objetivo: a) conhecer o perfil tecnológico, acadêmico e profissional dos professores participantes; b) promover o uso de diversos recursos tecnológicos disponíveis na escola; c) levar professores/as a refletirem sobre o papel da tecnologia na educação contemporânea; d) formar redes de trabalho colaborativo para produção de material didático em formato digital, e e) fomentar o desenvolvimento de projetos junto ao alunado fazendo uso intensivo de tecnologias educacionais. Os dados serão coletados em forma de questionário, de entrevista, de um diário da pesquisadora, de anotações de campo, de análise documental, de fotografias, e a partir de gravação em áudio e vídeo dos encontros do tutorial, os quais serão transcritos para posterior análise.

É importante dizer que os nomes dos professores participantes serão mantidos em sigilo durante a pesquisa e quando da publicação dos resultados da mesma, e que o (a) professor (a) tem a liberdade de se recusar em participar ou retirar o seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo.

Os vídeos e o material produzidos durante o tutorial poderão ser apresentados em eventos acadêmicos e científicos de qualquer natureza, com o fim de mostrar para o público participante desses eventos como foi o desenvolvimento do tutorial. Assim, ao concordar com sua participação nesta pesquisa, estará também autorizada a utilização de sua imagem, voz e do material produzido pelo (a) professor (a), desde que sua veiculação não tenha fins lucrativos.

Durante a pesquisa, a pesquisadora Andreza Meireles dará explicações aos professores sobre a metodologia utilizada neste projeto.

Com esses dados, poderemos propor e concretizar ações – em forma, por exemplo, de cursos sequenciais, de *workshops* e de desenvolvimento de redes colaborativas para produção de material didático – oriundas dessa interação que levarão em conta as necessidades e os interesses de ambas, escola e universidade.

Estando de acordo com o texto acima, apresentado pela professora pesquisadora responsável pelo “Tutorial Uso de Tecnologias Educacionais no Ensino de Línguas”, o (a) professor (a) deve preencher e assinar o Termo abaixo:

Eu, _____, RG _____

estou ciente das informações apresentadas no Projeto Pesquisa “Tutorial Uso de Tecnologias Educacionais no Ensino de Línguas”, pela pesquisadora Andreza Meireles, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília, e concordo em participar voluntariamente do mesmo, podendo desistir em qualquer fase da pesquisa sem sofrer penalização alguma e sem prejuízo.

Forma de contato por e-mail: andrezamei@gmail.com

Brasília, 08 de março de 2010.

Apêndice C: Questionário 1

Querid@ Professor@,

O presente questionário faz parte deste tutorial. A partir dele trataremos de fazer um levantamento sobre o perfil de nossos professores. Para o sucesso no delineamento deste perfil, pedimos seu anonimato ao responder as perguntas.

I- Perfil Acadêmico/ Profissional

1. Há quanto tempo você leciona LE? _____
2. Há quanto tempo leciona nesta escola? _____
3. Qual idioma você leciona? _____
4. Em que ano e em qual instituição se graduou? _____

5. Qual é a sua formação acadêmica? _____

6. Após a graduação você fez alguma pós-graduação? Se sim, especifique em qual nível (especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado) e o ano de conclusão.

7. Você tem interesse em fazer pesquisas no contexto onde trabalha? _____
8. Você investe na sua formação continuada? _____
9. O que é preciso para um/a professor/a ser um/ótimo/professor/a de LE?

10. Você se sente realizado/a profissionalmente? Liste as razões de seu contentamento ou descontentamento.

11. Liste três aspectos do seu trabalho que mais te entusiasma e três aspectos que te desanimam:

II- Perfil Tecnológico

1. O que você é tecnologia para você?

-
-
-
2. Quais equipamentos eletrônicos você está acostumado a usar no seu dia a dia? _____

 3. Quais recursos tecnológicos você usa no cotidiano escolar? Com qual frequência?

 4. Você tem computador /notebook em casa? _____
 5. Você sabe como usar seu computador? _____
 6. Você tem acesso a *Internet*? Onde? _____
 7. Com qual frequência você acessa a rede mundial de computadores? _____

 8. Quais são as principais atividades e serviços que você faz utilizando o computador ou a *Internet*?

 9. Você tem e-mail? _____ Com qual frequência você acessa seu e-mail? _____
 10. Quais são os principais recursos (tecnológicos) que você usa durante suas aulas?

III- Expectativas

1. Há algum recurso tecnológico que você gostaria de usar em suas aulas, mas não utiliza por não saber ao certo como fazer? Qual (is)?

2. Quais

são suas expectativas para este módulo introdutório?

3. O que você planeja para sua carreira profissional daqui a cinco anos?

Apêndice D: Questionário 2

Algumas questões para reflexão sobre o tutorial

1. Como você se sentiu durante a realização dos nossos encontros no tutorial?

2. Em qual (is) sentido(s) este tutorial beneficiou seu trabalho? Se não houve qualquer benefício, qual foi o aspecto que deixou falhas?

3. Como foi se sentir na posição de aprendiz?

4. Quais os principais aspectos que ajudaram na sua aprendizagem?

5. Quais aspectos que atrapalharam ou impediram sua aprendizagem?

6. Qual (is) lição(lições) você tira desse tutorial?

7. O tempo que você dedicou de sua coordenação participando deste tutorial foi proveitoso? Por que?

8. Existe alguma relação entre o tutorial e sua sala de aula? Qual (is)?

9. Quais foram os pontos positivos e negativos deste tutorial?

10. Você tem alguma sugestão de ações a serem tomadas na escola para aumentarmos o uso de tecnologias em diversas instâncias? Qual (is)?

11. Como podemos estimular mais nossos alunos durante as aulas?

Apêndice E: Questionário Final

Questionário Final – Tutorial: Uso de Tecnologias Educacionais no Ensino de Línguas

1. Como a tecnologia pode ser usada em sala de aula para incentivar alunos na aprendizagem?

2. Qual o papel de colegas de classe, professores, família na aprendizagem?

3. Como é para você estar aprendendo a lidar com uma nova linguagem (a do computador, a da *Internet*)? Você precisa da ajuda de terceiros?

4. Você conseguiu usar em alguma aula sua o material que produzimos no tutorial? Qual foi a resposta dos alunos?

5. Há algo na sua prática pedagógica que possa ser mudado? O quê? Como? Por quê?

6. “O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece” (Ausubel, 1980). Neste tutorial o seu conhecimento de mundo foi respeitado? Foi valorizado? Fez diferença? Em qual sentido?

7. Você tentou desenvolver alguma tarefa do tutorial sozinho na sua casa? Como foi essa experiência?

8. Nas nossas conversas e em algumas respostas por escrito, pude perceber que vários professores que participaram deste tutorial colocaram que a interação com os outros colegas foi muito positiva. Qual o papel que esta interação teve para o seu desenvolvimento neste módulo introdutório?

Apêndice F: Atividade Usando Sítios de Buscas na Internet

Em duplas, vocês farão uma pesquisa na *Internet* usando os três buscadores que vimos no encontro de hoje (www.google.com, www.yahoo.com ou o www.ask.com). A tarefa de vocês é a de encontrar respostas para as perguntas listadas abaixo:

1. Qual é o nome do Presidente do Banco Mundial?
2. Qual é a capital da Escócia?
3. Qual país venceu a Copa do Mundo de 1986?
4. Quem é o autor de “Of Mice and Men”?
5. Qual é a nacionalidade do arquiteto de “La Predrera”?
6. Quem foi o diretor do filme “North by Northwest”?

Apêndice G: Como Preparar Atividade com Música

1

Como preparar uma atividade com música usando a Internet: passo-a-passo

1. Acesse um site de busca (por exemplo, o Google).
2. Na caixa de pesquisa do site, você tem várias opções:
 - Inserir o nome da música (exemplo: single ladies lyrics, guantanamera letra de música);



single ladies lyrics

Pesquisa Google Estou com sorte

- Inserir nome do cantor(a) de quem você gostaria de dar uma música:



amélie les crayons musique

Pesquisa Google Estou com sorte

Depois de inserir o nome do artista, ou da música, é preciso clicar em "pesquisa Google". Em seguida, uma série de sites aparecerão como resultado da pesquisa:

Google

amélie les crayons

Pesquisar Pesquisa avançada

Pesquisar: a web páginas em português páginas do Brasil

Web

[Mostrar opções...](#)

Resultados 1 - 10 de aproximadamente 67.900 para amélie les crayons (0,22 segundos)

Resultados da pesquisa

- [AMELIE LES CRAYONS](#)** A L'OUEST nouveau DVD
 - [Traduzir esta página]
AMELIE LES CRAYONS : infos artiste, album, news, bio et contacts.
 Discographie - Concerts - Entrer sur le site d'Amélie-les-crayons
www.amelielescrayons.com/ - Em cache - Similares
- [Amélie-les-crayons](#)** - Wikipedia, the free encyclopedia
 - [Traduzir esta página]
Amélie-les-crayons is a French singer-songwriter. [edit] Discography. 2002 - Le chant des coquelicots; 2004 - Et pourquoi les crayons ? ...
en.wikipedia.org/wiki/Amélie-les-crayons - Em cache - Similares
- [Amélie Les Crayons](#)** | Letras.mus.br (18 músicas)
Amélie Les Crayons - Letras de músicas, cifras, vídeos e traduções no Letras.mus.br.
letras.terra.com.br › A - Em cache - Similares
- Resultado das imagens para **[amélie les crayons](#)**
 - Denunciar imagens


- Resultados de vídeo para **[amélie les crayons](#)**

	<p>Amélie-les-crayons : la garde robe d'elizabeth ... 5 min - 20 abr. 2008 www.youtube.com</p>		<p>Amélie-les-crayons : le paillason live 10 min - 20 abr. 2008 www.youtube.com</p>
--	--	--	---
- [Amélie-Les-Crayons](#)** – Descubra músicas, vídeos, shows e fotos na ...
 Assista a vídeos e ouça gratuitamente **Amélie-Les-Crayons**: ta p'tite flamme, la maigrelette e mais, além de 20 imagens. Originária de Viena, Amélie aprendeu ...
www.lastfm.com.br/music/Amélie-Les-Crayons - Em cache - Similares
- [Amélie-Les-Crayons](#)** – Depuis – Acesse músicas gratuitamente na Last.fm
 Ouça o artista **Amélie-Les-Crayons** – Depuis (faixa completa) gratuitamente. Depuis aparece no álbum La Porte Plume. **amélie-les-crayons** is a four member ...
www.lastfm.com.br/music/Amélie-Les-Crayons/_/Depuis - Em cache
 Exibir mais resultados de www.lastfm.com.br

8. [Amélie Les Crayons](#) Letras - Letras de músicas
Amélie Les Crayons - Letras de músicas, cifras, traduções e fã-clube.
www.letras.com.br/amelie-les-crayons - Em cache - Similares
9. YouTube - [Amélie-les-crayons](#) : Elizabeth
 - [Traduzir esta página]
 11 Apr 2007 ... **Amélie-les-crayons** : les jours de neige en ville. Added to.
 Quicklist2:45 ... La dernière des filles du monde - **Amélie-les-crayons**. Added to ...
www.youtube.com/watch?v=zdgbnLlZaQ - Em cache
10. Music Online Records : [Amélie Les Crayons](#) () : Muita música!!!
 Music Online Records - Tudo sobre **amelie-les-crayons** () - Biografias, Letras de
 Músicas, Cifras, Tabs, Músicas, Notícias, Novidades, Midi Voices, ...
www.musiconline.com.br/artistas/amelie-les-crayons - Em cache
11. Letra de Fuseau horaire - [Amélie Les Crayons](#) - Muita Música
Amélie Les Crayons - Fuseau horaire: Leia, imprima ou envie para seus amigos a
 letra de **Amélie Les Crayons**.
www.muitamusica.com.br > [Amélie Les Crayons](#) - Em cache
- 12.



Consulte resultados traduzidos do inglês para:

amélie les crayons

[12345678910Mais](#)

amélie les crayons

Pesquisar

[Pesquisar nos resultados](#) - [Ferramentas de idiomas](#) - [Dicas de pesquisa](#) -
[Insatisfeito? Ajude-nos a melhorar](#)

Resolvi entrar no site listado no tópico 3. Achei este site interessante por dois motivos: por ser em português (e eu não leio em francês) e por já trazer na sua apresentação a informação de que tem letras de música. Ao entrar no site <http://letras.terra.com.br/amelie-les-crayons/> uma série de 18 músicas da cantora foram listadas e dentre elas, resolvi escolher a última:

Amélie Les Crayons

busque pelc

- | | |
|-----------------------|------------------------------|
| 1. Ch'veu blanc | 4. Fuseau horaire |
| 2. En Mission | 5. Jasmin Tea |
| 3. Frère de casserole | 6. La Garde-robe d'Elizabeth |
| | 7. La maigrelette |

- | | |
|--------------------------------|---------------------------|
| 8. La valse du danseur de lune | 13. Mademoiselle Poux |
| 9. Le blues des ragnagnas | 14. Mon docteur |
| | 15. Petit caillou |
| 10. Le chant des coquelicots | 16. Promets-moi |
| 11. Le citronnier | 17. Quelle heure est-il ? |
| 12. Le Paillasson | 18. Ta P'tite Flamme |

19. **Para ver a letra da música "Ta P'tite Flamme", cliquei uma vez no botão esquerdo do mouse. Daí o site me redirecionou para outra página onde estava a letra da música completa. Com o botão esquerdo do mouse eu selecionei a música toda, com o botão direito escolhi a opção "copiar". Abri o "Word" e cliquei no botão direito do mouse mais uma vez onde apareceu a opção: "colar". Assim coleí a letra da música abaixo:**

Ta P'tite Flamme

Y'a quelque chose de la vie
 Dans tes yeux qui rient
 Y'a cette petite flamme qui crie
 Qui brûle et qui brille
 Juste un regard pour comprendre
 Que c'est dans tes yeux
 Que j'me sens le mieux
 Juste un sourire pour te dire
 Que j'ai besoin de toi
 Reste et regarde moi
 Y'a quelque chose du bonheur
 Dans ta voix qui vibre
 La réponse de mon coeur
 C'est qu'il se sent libre
 Libre d'être moi quand
 Tu m'serre dans tes bras

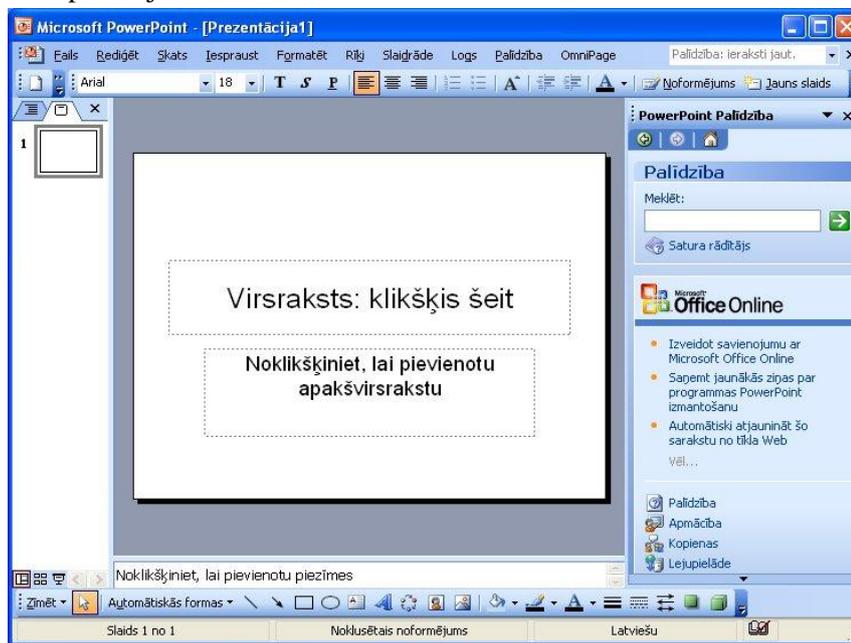
Libre de vivre un amour qui m'apprend tous
 els jours
 Quand j'suis loin de toi, J'pense à toi
 A ta p'tite flamme, à tes yeux
 Et je me sens mieux
 ...et je me sens deux
 Y'a quelque chose d'universel
 Dans notre histoire
 Une petite étincelle
 Pour bien plus qu'un soir
 Est-ce que tu veux me donner ta main ?
 Pour tout l'temps qu'on s'ra bien ?
 Est-ce que tu veux partager mon chemin ?
 Moi j'dis oui pour le tien

Tarefa: usando as instruções acima, encontre a letra de três músicas na Internet e coloque-as no Word. Não se esqueça de escolher músicas adequadas para os níveis que vocês ensina.

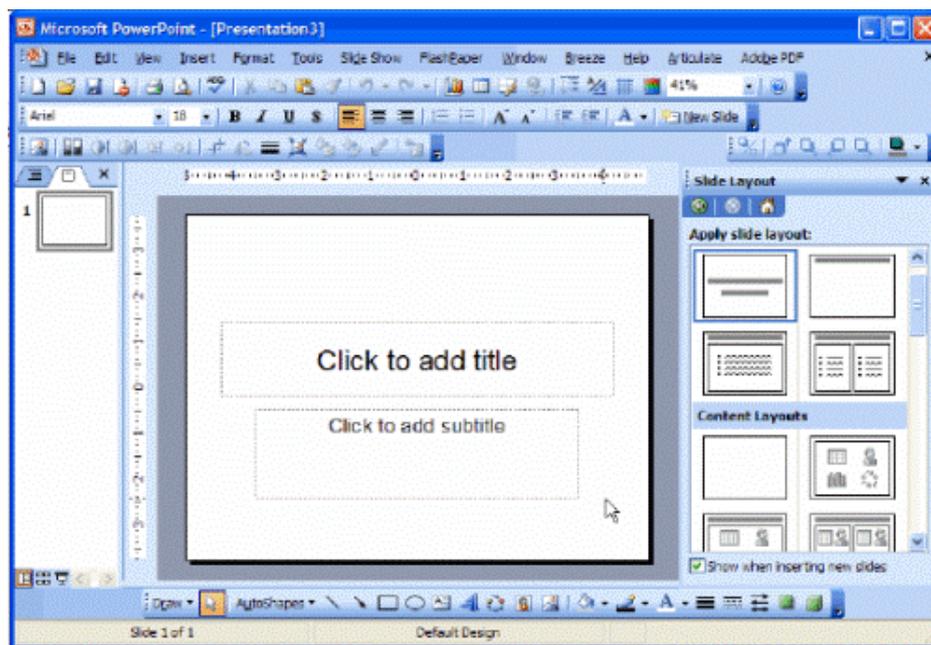
Apêndice H: Como fazer uma apresentação de lâminas

Como fazer uma apresentação de slides no Powerpoint para usá-la em televisões:

1. Abra o programa PowerPoint no seu computador. Caso você tenha dificuldades em achá-lo, procure-o no botão **iniciar** na opção todos os programas ou em programas – Microsoft Office – PowerPoint.
2. Abra o *Internet Explorer*. Nós usaremos os dois programas simultaneamente para esta tarefa.
3. Dependendo do tipo de sistema operacional que você tiver instalado no seu computador, o Powerpoint pode sofrer algumas alterações. Aqui usaremos o Power Point 2003, que é o utilizado para o Windows XP e é o que usamos nos encontros do tutorial. Abaixo segue um exemplo da janela inicial:



Este exemplo está numa outra língua, mas nem por isso deixa de seguir o mesmo modelo do português ou do inglês. Para facilitar o manuseio, em PowerPoint – ponto de partida, clique no X. Ao fazer isso, você terá uma tela maior para trabalhar.



A aparência no *Powerpoint* será algo parecido com a foto ao lado. Com a diferença que você não terá a opção de leiaute do *slide*.

Ao clicar em formatar, clique em layout do slide para definir qual será o formato do seu slide. Para trabalhar com imagens, o slide em branco é o melhor. Após definir o layout do slide, você pode fechar a caixa “layout do slide” que ficará na direita, como a figura acima mostra.

No botão formatar, outra opção importante é o design do slide. Neste botão, à direita do slide, você verá várias opções de desenhos já prontos para seu uso. Caso você queira padronizar seus slides com o mesmo desenho em todos, esta é uma maneira.

Em formatar, você também pode alterar a cor do fundo dos seus slides. Você faz isso ao selecionar o botão: plano de fundo.

4. Para inserir uma imagem no seu slide, você vai para o www.google.com (ou outro site de busca) e lá, clica na opção imagens. Na caixa de pesquisa, você digitará o nome do objeto que está procurando, pode ser em qualquer idioma, inglês, francês, espanhol, português, etc. Uma série de imagens aparecerá. Muitas dessas imagens às vezes não têm nada a ver com o que você estava buscando, pode ser o caso de você alterar as palavras de sua busca. Ao encontrar uma imagem que o agrada, você clicará duas vezes na imagem, você será redirecionado para outro link, lá a imagem aparecerá em miniatura, clique duas vezes nela. Em seguida, uma nova página com esta imagem em tamanho grande aparecerá. Para copiá-la, clique nela com o botão esquerdo do mouse. Lá aparecerá a opção copiar. Com o botão direito, clique nele. Retorne para a apresentação de PowerPoint. Lá, clique no mouse com o botão esquerdo para que a opção colar apareça. Ao aparecer, clique com o mouse com o botão direito nela e a imagem aparecerá no seu slide.
5. A imagem pode ser reduzida ou aumentada, é só clicar nas suas extremidades (duas setas aparecerão). Você também pode mover esta figura de lugar, para tanto, quatro setas aparecerão ao clicar na imagem.
6. Para inserir um texto no seu slide, você deve clicar em inserir, em seguida, clique em caixa de texto. Depois você só precisa digitar o texto. Não se esqueça que dependendo da forma como você for mostrar este material sua fonte deve ser maior ou menor. Para trabalhos usando a televisão, pense em usar uma fonte tamanho 40 (pelo menos). No botão inserir, você também acha a opção de inserir novos slides.
7. Há a opção de inserir figuras geométricas, balões de conversa, símbolos, etc. Para tanto, clique em inserir – imagens – auto formas.
8. No botão inserir – imagens – wordart você encontrará diversos modelos de fonte para usar.

Vários desses botões têm atalhos e símbolos que os representam. Esses atalhos costumam ficar abaixo do menu principal (arquivo, inserir, formatar). Eles também ficam abaixo do slide.

Apêndice I: Questionário aos professores inscritos no tutorial, mas que não participaram

Querido Professor(a), gostaríamos de saber os motivos pelos quais você se inscreveu para participar do “Tutorial no Uso de Tecnologias Educacionais”, mas não participou. Sua resposta é muito importante, pois a partir dela poderemos pensar em novas ações que abarquem as suas reais necessidades. Assim, retomamos a pergunta: por qual (is) motivo(s) você não participou do tutorial?

Apêndice J: Guia Rápido para o Controle Remoto

Atenção: antes de ligar o som e a televisão é preciso averiguar se ambos estão ligados na tomada. Em seguida, confira se uma luz no som fica acesa (mesmo com o aparelho desligado), se a luz estiver ligada é sinal de que o aparelho está ligado na tomada. Caso isto não ocorra é sinal de que ele possa ainda estar desligado. Para ligar o aparelho de som, basta virá-lo e ligar o botão que tem atrás dele (perto dos fios da caixa de som). Após feito isso, ligue a tv. Ao ligá-la veja se ela encontra-se no canal AV. Caso esteja neste canal, a televisão exibirá uma tela escrita PHILCO. Caso isto não ocorra é sinal de que a tevê e o som não estão conectados corretamente, neste caso procure a coordenação ou o áudio para o reparo. O som só detectará seu pendrive caso você aperte o botão USB Disc. Evite usar o controle remoto e o botão do aparelho de som concomitantemente, pois isto gera falhas na comunicação. Opte por um ou pelo outro.

Os principais botões a serem usados no controle remoto são:

Standby – liga e desliga

Open close – abre e fecha a bandeja do CD ou DVD.

Para escolher uma faixa do CD de áudio: clique nas unidades e o cd irá para aquela faixa (de 1 a 9). Para clicar em dezenas, clique em 10+ o número de vezes necessárias e em seguida na unidade desejada (caso haja). Por exemplo, quero ir para a faixa 33, assim clicarei três vezes no botão 10+ e em seguida na unidade 3.



Abaixo das teclas com números está a tecla play/ pause (ela tem um desenho ). Esta tecla será tanto usada para o CD como para o DVD. Esta tecla é segunda tecla da segunda fileira de botões no controle remoto. Outros botões importantes são os que aceleram e avançam as faixas que estão na próxima fila de botões. Aqui também encontra-se o botão **source selector**. Este botão permite trocar o modo de uso do som de áudio para DVD, por exemplo.

Em seguida há um conjunto de setas que envolvem a tecla **enter**, tais setas são usadas com DVDs e com pendrives. Há botões com funções importantes aqui: subtítulos (legendas), menu (para acessar o menu de DVDs e de pendrives).

Na última coluna de botões, os principais são: O USB Disc que está localizado na segunda linha da primeira coluna e o stop, que é o último botão, estando na última linha e na última coluna.

Apêndice K: Temas para Discussão

Tema 1- Imigrantes digitais x nativos digitais. Faça uma correlação entre estes conceitos com a teoria de ensino de línguas.

Tema 2 – Como a tecnologia pode ser usada para fins pedagógicos?

Tema 3 – Muitos estudos apontam para uma tendência das escolas de boicotarem a inserção das novas tecnologias na sala de aula, quais seriam as causas desse boicote em sua opinião?

Tema 4 – Estudo da Fundação Getúlio Vargas publicado em 2009 baseado em dados do IBGE revela que 40% dos jovens brasileiros entre 15 e 17 anos deixam a escola por desinteresse, enquanto que 27% abandonam os estudos pela necessidade de trabalhar. O que a escola pode fazer para reverter este quadro?

Tema 5 – Qual é o papel das novas tecnologias na educação contemporânea?

Apêndice L: Respostas dos Professores Participantes ao Segundo Questionário

Resposta dos Professores-Participantes Quanto ao Tutorial (2º Questionário – Aplicado em 29 de março)

1. Como você se sentiu durante a realização dos nossos encontros no tutorial?
 - Muito bem recebida, acolhida, com espaço para manifestar ideias.
 - Me senti diante de uma realidade cuja existência já conhecia, porém só naqueles momentos é que parecia que estávamos frente a frente.
 - Animada para aprender coisas novas.
 - Me senti bem.
 - Quanto ao curso super bem. Às vezes me sentia pressionada pelas correções (provas e exercícios) que eu tinha que corrigir, mas não podia, pois estava no tutorial.
 - Me senti bem à vontade, conheço todos os colegas.
 - Bem deixei de vir a duas aulas por viagem e assuntos pessoais. O curso foi bom. O trabalho com os colegas também, entretanto, comecei bem, depois me desestimulei um pouco.
 - Era e continua sendo uma necessidade minha aprender a usar o computador no preparo de aulas, novas possibilidades estão surgindo.
 - Senti que houve aprendizado no sentido prático para usar em sala de aula.
 - Bem tranqüila.
 - De modo geral bem, em alguns momentos como um peixe fora d'água.
 - Às vezes, perdida, pois não conseguia acompanhar o ritmo das instruções. Em razão disso, ansiosa. Sei que perturbava às vezes.
 - Útil e motivada.
 - Motivada a aprender.
 - Descobrimo novas possibilidades de contribuir para a qualidade das aulas.
2. Em qual (is) sentido(s) este tutorial beneficiou seu trabalho? Se não houve qualquer benefício, qual foi o aspecto que deixou falhas?
 - O tutorial me fez repensar algumas maneiras de apresentar as atividades para os alunos em sala de aula. Aumentou a minha criatividade.
 - Beneficiou-me permitindo uma análise da realidade virtual de muito perto para com o uso do computador no prosseguimento da aula.
 - No sentido de começar a usar a tecnologia em sala de aula.
 - Tem me beneficiado no uso de novas técnicas em sala: exercícios com uso do computador.
 - Estou mais à vontade para lidar com o pendrive e o computador em sala.
 - Apesar de não ter usado em sala *PowerPoint*, eu passei a acreditar que em breve passarei a usar.
 - Este tutorial me mostrou o quanto muitas pessoas ainda estão longe (noções básicas) de um computador e o quanto temos que estar abertos para ensinar e aprender.

- Beneficiou muito, estou utilizando os conhecimentos dentro de sala de aula (*PowerPoint*) e pedindo para os alunos formularem os trabalhos também.
 - Beneficiou quanto ao uso de *PowerPoint* em sala e uso de vídeo.
 - Me ensinou como usar imagens interagindo com os conteúdos da sala de aula.
 - Estou engatinhando, porém com ele espero caminhar firmemente.
 - Beneficiou em termos práticos quando usei pendrive em sala de aula, ao passar música e imagens.
 - Levou-me a incluir materiais mais interessantes nas aulas.
 - Troca de experiências com os colegas.
 - A tecnologia enriquece as aulas, numa linguagem mais próxima dos nossos alunos.
3. Como foi se sentir na posição de aprendiz?
- Eu acho ótimo aprender e foi legal trocar experiências com os colegas.
 - Sempre que assumo a posição de aprendiz me conscientizo quanto a minha força de indivíduo que pode se tornar agente de mudança.
 - Entusiasmada.
 - É sempre bom e necessário. Somos eternos aprendizes.
 - Bem, adoro estudar.
 - Aberta para aprender coisas novas.
 - Nada de novo, a posição de aprendiz é uma das quais não devemos sair.
 - Muito bem, nós somos todos aprendizes. Quem não tenta aprender coisas novas fica parado no tempo, não acompanha os jovens, se torna obsoleto.
 - Foi uma experiência rica e estimulante.
 - Me senti como um aluno: aprendi, tive dúvidas, solucionei as dúvidas e cresci profissionalmente.
 - Me senti muito bem, gosto muito de aprender.
 - Na posição de aprendiz, em si, sentir-me-ia ótima se tivesse facilidade e realmente gostasse da matéria. Senti-me péssima devido a dificuldades minhas. Identifiquei-me com aprendiz com necessidades especiais.
 - Ótima é uma posição que procuro manter sempre diante de todas as coisas.
 - Sempre é importante para entender e sentir as dificuldades dos alunos.
 - Estou sempre fazendo cursos, então é uma situação comum para mim.
4. Quais os principais aspectos que ajudaram na sua aprendizagem?
- A partilha de conhecimentos entre os colegas, a disposição da tutora em ensinar o básico, que ficam negligenciados.
 - A interdependência positiva entre nós alunos e professor, a aproximação e a troca de ideias no seio do grupo.
 - Trabalho em grupo.
 - O uso do PowerPoint, baixar música.
 - Minha disposição em aprender, a boa vontade da tutora e os outros colegas.
 - Ajuda dos colegas e pedagogia da professora do tutorial.
 - O trabalho em grupo, principalmente.

- O uso do computador para a melhoria das aulas, pesquisas, etc.
- Aulas práticas e bem explicadas. Exemplos reais ajudaram a entender melhor o passo a passo das atividades.
- Ter sempre minhas dúvidas esclarecidas.
- Interesse, os ensinamentos.
- O que está me ajudando é o apoio dos colegas, da professora-pesquisadora e a persistência (no meu ritmo, devo conseguir aprender pelo menos o essencial).
- A troca de informações com os participantes.
- Recursos ensinados que podem ser utilizados nas salas com recursos do CIL.
- Tempo reservado para o curso na escola; intercâmbio entre os colegas, despertar para o assunto.

5. Quais aspectos que atrapalharam ou impediram sua aprendizagem?

- Minhas faltas, infelizmente.
- Nenhum.
- Tenho assimilado as informações sem grandes problemas.
- O tempo é curto e os aspectos a serem aprendidos são muitos.
- A falta do som com entrada *USB* na minha sala, pois queria testar o que estava aprendendo e não pude.
- Complementar em casa.
- Sou muito palpável e necessito pôr a mão na massa. Quando algo é repetitivo na fala me desconcentra.
- Computadores sem *Internet* ou muito lentos.
- A falta de tempo para realizar as atividades. A interferência pelo local de trabalho.
- Dificuldades que tenho, contudo, quero aprender a interagir com esta máquina.
- Inicialmente, organizamo-nos em duplas, mas já na 2ª aula, fiquei só por motivos alheios à minha vontade. Nessa aula ou na 3ª, troquei de computador duas ou três vezes por problemas técnicos. E meu ritmo lento. Como é difícil aprender quando se tem dificuldades. A identificação com os alunos, em particular, os que têm necessidades especiais.
- Falta de tempo para preparar os materiais pedidos.
- Tarefas para casa sempre é complicado por estar envolvido com outros cursos.
- Desconhecimento dos mecanismos necessários para desenvolver novos trabalhos.

6. Qual (is) lição (lições) você tira desse tutorial?

- É importante a escola dar essas oportunidades de aprendizado no horário de coordenação, é importante revelar os potenciais individuais dos professores.
- A hierarquia da tecnologia sobre a didática contemporânea e a necessidade de adaptarmos a essa ascensão na velocidade que se sucede.
- Procurar inovar sempre.

- Precisamos sempre estar buscando novos conhecimentos.
 - Que tecnologia não é um bicho de sete cabeças.
 - É possível trabalhar em sala usando o que há de bom do computador.
 - A principal é que cada dia mais, além de atualizarmos, existe também a necessidade de usar a tecnologia na educação como meio de aprendizagem.
 - É ótimo quando você acha alguém disposto a ensinar e como é bom aprender novas técnicas de ensino e se modernizar.
 - O uso do computador para incrementar as aulas é muito mais simples do que imaginamos, mas exige tempo e prática.
 - Sou sempre capaz de aprender e evoluir.
 - Que temos sempre que reciclar nossos conhecimentos e buscar conhecer mais.
 - Por enquanto, que preciso não só anotar as instruções, mas praticar muito mais depois, e como não gosto, fica mais difícil. Mas não há outra saída.
 - Que todos têm algo a contribuir.
 - Cooperação é fundamental. Há sempre alguém que já sabe o que você precisa aprender.
 - Que sei muito pouco de tecnologia.
7. O tempo que você dedicou de sua coordenação participando deste tutorial foi proveitoso? Por que?
- Sim, muito.
 - Sim, porque desmistificou alguns aspectos sobre o uso do computador na sala de aula.
 - Sim, pelo fato de estar aprendendo.
 - Sim, com certeza.
 - Sim, mas tive que corrigir muitos exercícios e provas em casa, fora do horário de coordenação.
 - Sim, aprendi algo novo.
 - Achei longo, mas foi uma especificidade do grupo.
 - Muito proveitoso porque eu estou aprendendo a utilizar novos recursos para a sala de aula.
 - Sim, porque houve aprendizado real.
 - Sim, aprendi coisas novas para o trabalho.
 - Sim.
 - Sim, foi indispensável o tutorial para mim. “Difícil com ele, pior sem ele”.
 - Sim, pelo que foi aprendido.
 - Claro, aprendi muito.
 - Sim, a aplicabilidade do assunto em sala de aula.
8. Existe alguma relação entre o tutorial e sua sala de aula? Qual (is)?
- A aplicação das atividades desenvolvidas por mim ou outros professores.
 - Sim, apontando os aspectos mais característicos de um ensino que leva em conta a oportunidade de interação.

- Sim, pois tem aplicação prática.
 - Sim, tenho levado para sala as atividades que elaboramos.
 - Claro, os alunos se interessam por tecnologia e ganhamos uma ferramenta a mais.
 - Sim, aprender a usar a linguagem da *Internet* e ensinar aos alunos uma LE nova. Estamos vencendo obstáculos dos dois lados.
 - Todos. O objetivo é aprender a usar bem o computador e empregá-lo na sala de aula no ensino de LEM.
 - O tutorial entra na sala de aula no momento que me proporcionou a utilizar o que eu aprendi com os alunos.
 - A relação de podermos usar o que foi feito no curso.
 - Toda. Aproveitei tudo que aprendi em atividades para a sala de aula.
 - Ainda não pude pôr em prática.
 - Sim, também começamos a “trocar” mais e quero contribuir também. Por enquanto fiz material para o B4 [básico 4] a ser usado (*slides*).
 - Sim, preparar materiais novos.
 - Sim, o curso tem sido bem prático.
 - Sim.
9. Quais foram os pontos positivos e negativos deste tutorial?
- Ponto positivo: ser na própria escola, no horário de coordenação.
 - Aspecto negativo: poderia ter tido mais interação *on-line*.
 - Ministar melhor o tempo.
 - Troca de informações com o grupo.
 - Tenho visto apenas pontos positivos.
 - Aprendi várias atividades para usar na sala e foi um estímulo para usar mais e mais a tecnologia a meu serviço.
 - Positivo: aprender a usar o computador para fins pedagógicos/ Negativo: falta de tempo para dever de casa.
 - Acho que foi longo, entretanto, para outros alunos foi até rápido demais. O aspecto positivo mais relevante foi a disponibilidade da professora para nos ensinar.
 - Só verifiquei pontos positivos, a saber com a tecnologia em geral.
 - Os pontos positivos foram as aulas práticas, o tempo de aulas, as boas explicações e paciência da professora. Ponto negativo: alguns computadores sem Internet.
 - Positivos: novos conhecimentos, novos procedimentos/negativos: falta de tempo.
 - Em branco.
 - Positivos: este tutorial é vital para a escola, sou grata pela oportunidade e saliento a troca de material resultante. Negativo: minhas dificuldades.
 - Positivos: troca, aprendizado/ negativo: trabalho de correção, planejamento e diários atrasou muito.

- Positivo: troca de experiências, cooperação/ negativo: falta de tempo para se dedicar às tarefas para casa.
- Negativo: desnivelamento dos alunos/ positivo: troca de informações entre os alunos.

10. Você tem alguma sugestão de ações a serem tomadas na escola para aumentarmos o uso de tecnologias em diversas instâncias? Qual (is)?

- Criação do banco de ideias e atividades no site da escola. Promoção de mais *workshops* (práticos).
- Internet na sala de aula, salas equipadas com quadros interativos, biblioteca equipada com computadores conectados à *Internet*.
- Dar tempo para os professores aplicarem as tecnologias aprendidas.
- Continuar com esse tutorial na busca de novas tecnologias.
- Troca das televisões, mais e mais cursos que envolvam o uso da tecnologia.
- Já melhorou muito em relação ao que era. Ainda assim é preciso obter mais máquinas modernas e tutoriais repetindo as aulas passadas.
- Acho que em relação ao instrumento de trabalho (computador, *Internet*, etc.) o trabalho está bom, agora resta aos demais se conscientizarem desta necessidade, mas isto leva tempo.
- Preparo de mais material em *PowerPoint*.
- *Workshops* com aulas práticas no laboratório. Troca de experiências, manutenção e melhoria das pastas no computador da sala dos professores.
- Continuidade do tutorial.
- Continuar com cursos assim.
- O que eu gostaria de fazer é participar de algo como este tutorial, já está acontecendo, portanto, em um segundo momento, podemos pensar em “como usar o material criado disponível” e “como usar a Internet em sala de aula”?
- Melhorar os equipamentos, fazer um banco de atividades, alocar mais tempo no *syllabus* para atividades extras.
- Motivar os colegas a aprenderem, direção disponibilizar os recursos e o tempo necessário para o professor preparar suas aulas (menos reuniões).
- Banco de dados.

11. Como podemos estimular mais nossos alunos durante as aulas?

- O professor motivado motiva os alunos.
- Trazendo para dentro de sala de aula a realidade dos alunos.
- Despertando a motivação intrínseca que cada pessoa tem.
- Não sei. Porém, esse tutorial tem estimulado tanto a mim como aos alunos.
- Colocando em prática o que aprendemos aqui e usar cada vez mais o pendrive em sala.
- Com certeza o uso do computador pode melhorar. Prêmios para o melhor aluno como *DVDs*, *pendrives*, *hardwares* diversos, *MP3* e muito mais.
- Acho que entrar um pouco no mundo deles ajuda bastante em todos os aspectos.

- Quando você mostra que estão falando a mesma linguagem (computação), eles ficam mais interessados nas aulas, estimula muito o aprendizado.
- Trazendo atividades fora do livro e pedindo para que eles preparem e/ou sugiram atividades.
- Fazendo com que a produção esteja focada nos alunos e incentivando esta produção.
- Inovando nossas aulas.
- A tecnologia deve ser mais um meio, um recurso poderoso. Com o uso que fizermos dela, o ambiente (a atmosfera) da sala de aula, a interação em sala de aula pode ser mais estimulante para os alunos. É o que esperamos.
- Não fazer uso exagerado das novas tecnologias, ou seja, continuar apresentando um “cardápio” variado de atividades e “modos de fazer”.
- Tentando nos aproximar mais da realidade deles.
- Mais computadores (funcionando).

Apêndice M: Resposta dos Professores ao Questionário Final

Questionário Final – Tutorial: Uso de Tecnologias Educacionais no Ensino de Línguas

1. Como a tecnologia pode ser usada em sala de aula para incentivar alunos na aprendizagem?
 - A tecnologia pode e deve ser usada em aula para pesquisas rápidas, para fazer exercícios *on-line* sobre a matéria, para trocar informações e dever de casa via *e-mail*.
 - Pode-se usar a *Internet* para pesquisa de informações, imagens, vocabulário. Pode-se usar processadores de texto para produção escrita análise de erros, etc.
 - O apelo visual é uma técnica que ajuda a aprendizagem.
 - Alunos se sentem mais próximos do mundo deles. Eles estão acostumados a mexer com tecnologia. Eles se motivam.
 - A tecnologia enriquece e motiva. Ela pode ser usada frequentemente de diversas formas: *CD*, *tevé*, *pendrive*, computador, *datashow*.
 - A tecnologia poderá ser usada das mais variadas formas, isso dependerá do assunto a ser trabalhado nas lições.
 - Penso que tudo o que o professor faz com o papel é possível de ser adaptar e criar no computador.
 - Ela oferece atividades de sala mais modernas e dinâmicas.
 - Como uma ferramenta para a construção do conhecimento possibilitando a ele criar, pensar e manipular as informações.
 - A tecnologia é mais um recurso. Ela imprime a velocidade que os alunos estão mais acostumados.
 - Para apresentar, revisar conteúdos, estimular o interesse do aluno, divertir, discutir tópicos relevantes, despertar/manter a atenção, para pesquisa...
 - Por meio de vários programas: *PowerPoint...*, buscando imagens, vocabulários... Trabalhando com eles a escrita, ou oral, o lúdico.
 - Adaptando-a ao conteúdo lingüístico.
2. Qual o papel de colegas de classe, professores, família na aprendizagem?
 - Todos têm o papel de incentivar e facilitar o aprendizado, ajudando em pesquisas, solucionando dúvidas e compartilhando ideias e aprendizado.
 - São todos elementos de suporte nesse processo, pois podem facilitar e estimular a aquisição de novos conhecimentos.
 - Papel de colaboradores.
 - A troca de experiência e exemplos ajudam a desenvolver uma aprendizagem mais ampla.
 - Ensinantes x aprendentes, todos podem em determinado momento exercer os papéis contribuindo para o aprendizado de todos.
 - Todos podem contribuir através do bom exemplo que cada um pode mostrar.
 - A presença e o acompanhamento da família orientando e seguindo o processo de aprendizagem dos filhos faz a diferença. O professor é o facilitador e a cooperação entre colegas é essencial.

- Eles têm o papel de mostrarem interesse em participar das atividades tanto em sala como em casa.
 - No lar a criança experimenta o primeiro contato social de sua vida.
 - A vivência positiva, o apoio.
 - Cooperação, troca de experiência, apoio e incentivo, ensinar e aprender.
 - Todos devem estar comprometidos com a aprendizagem, apesar de que nem sempre é/ seja assim.
 - Possibilitar o contato com novas ideias, formas e conteúdo e ajudar a entendê-lo.
3. Como é para você estar aprendendo a lidar com uma nova linguagem (a do computador, a da *Internet*)? Você precisa da ajuda de terceiros?
- Ao mesmo tempo em que é um desafio, é também maravilhoso, pois amplia os horizontes e economiza tempo de trabalho.
 - Procuo sempre ajudar, pois também preciso de constante ajuda. O compartilhamento de informações é vital.
 - Normalmente sim, quando se trata de algo novo.
 - Gosto de tentar, mas às vezes preciso de ajuda.
 - Sim, para mim tem sido muito útil e tem enriquecido as minhas aulas.
 - Está sendo muito bom. Sempre precisaremos uns dos outros, afinal de contas, ninguém sabe tudo.
 - Um desafio que estou vencendo. Claro que preciso da ajuda de terceiros. Minha filha tem sido minha professora.
 - Sim, eu preciso da ajuda de terceiros e acho muito interessante aprender essa tecnologia do computador.
 - Para mim é uma evolução na capacidade de novas atividades, ainda assim, não estou totalmente segura.
 - Sim, às vezes eu fico impaciente, pois demanda muito tempo.
 - É fonte de ansiedade. É estimulante, mas estressante também. Preciso de ajuda, sim. Acho tudo difícil, esqueço, resisto.
 - Para mim está sendo sim, muito difícil, por tanto, necessito da ajuda de terceiros.
 - Sempre preciso aprender o “caminho das pedras”.
4. Você conseguiu usar em alguma aula sua o material que produzimos no tutorial? Qual foi a resposta dos alunos?
- Ainda não, pois minha sala não tem o equipamento (som) para colocar o *pendrive*. E não tinha *pendrive*.
 - Sim e a resposta foi positiva. Os elementos visuais, além de práticos, são motivadores à participação.
 - Sim, participaram mais do que o normal.
 - Consegui. Os alunos ficaram interessados e participaram das atividades.
 - Sim, utilizei as imagens do B1[básico 1] (*The largest cities in the world*) e enriqueci levando informações bem mais amplas.

- Sim, eles acharam muito legal. A aula ficou mais interessante.
 - Sim, usei. Como ainda é novidade para os alunos, eles se interessaram em prestar atenção. Só que produzi slides sem som de fundo e achei monótono.
 - Não consegui usar porque não tentei.
 - Utilizei vários materiais – aulas feitas no *PowerPoint* e músicas. A resposta foi muito boa.
 - Sim. Eu preparei o material no *PowerPoint* à medida que eu precisava nas minhas aulas.
 - Sim, usei letra de música, atividades com imagens (*slides*) e exercício (vocabulário – esportes) no pendrive e TV.
 - Sim, a resposta foi positiva.
 - Sim, fizeram a atividade sem problemas.
5. Há algo na sua prática pedagógica que possa ser mudado? O quê? Como? Por quê?
- Sempre há o que mudar. Fazer mais uso de tecnologia em sala é minha meta nesse ano.
 - Sim. A utilização de novas tecnologias pode tornar-se mais frequente, através da produção de novos materiais para os novos equipamentos disponíveis.
 - Sim, as técnicas, inserir informática para motivar os alunos.
 - Sempre há. Quero variar mais os tipos de atividade para conseguir melhor adesão e qualidade no aprendizado dos alunos.
 - Acredito que posso enriquecer minha prática pedagógica, mas acredito que as mudanças devem ocorrer quando há necessidade, não temos que abandonar o que está dando certo.
 - Sim, pode ser melhorada a abordagem dos temas.
 - Sempre podemos melhorar. Tecnologia é uma inovação que ainda agrada os alunos. Gostaria de incentivar mais cooperação entre colegas, pois eles têm mais afinidade entre si, o que facilitaria a aprendizagem.
 - Sim, preciso realmente passar a usar meu notebook para fins de sala de aula.
 - Sim, trazer para a sala de aula mais tecnologia, recursos para que a aula se torne mais rica. Estar sempre se renovando.
 - Eu procuro melhorar as aulas sempre com o pensamento: como o aluno vai receber isto? De que ele precisa para aprender?
 - Variação das atividades. A tecnologia é útil nesse sentido. Além do *CD*, *DVD* e vídeo do material didático, posso usar *slides* e *Internet* (esta, também usei).
 - Com certeza muita coisa. Gostaria de implantar, aos poucos, a tecnologia aprendida e seguir firme com ela, e aí sim, aprofundar.
6. “O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece” (AUSUBEL, 1980). Neste tutorial o seu conhecimento de mundo foi respeitado? Foi valorizado? Fez diferença? Em qual sentido?
- Sim, compartilhamos o que já sabíamos e descobrimos outras técnicas e atividades de sala.

- Muito. Pude ajudar e isso foi bem aceito pela tutora e pelos colegas. A recíproca também foi verdadeira.
 - Sim, também, no sentido de testar minhas potencialidades.
 - Sim, pude expor minhas ideias e experiências.
 - Sim, pois estamos sempre relacionando novos conhecimentos, é assim que o cérebro funciona.
 - Sim, foi respeitado. Fez a diferença porque pôde ser aproveitado.
 - Sim, ouvindo os participantes.
 - Sim, me senti muito bem aprendendo a usar a nova tecnologia da informática. As pessoas mais avançadas na informática foram muito prestativas.
 - Sim, a tecnologia configura-se como elo de ligação entre a escola, o conhecimento e o poder, além de constituir-se em fator decisivo para impulsionar eficiência e a modernização da escola e da sociedade.
 - À medida que na primeira aula foi feito questionário e ao longo do tutorial eu acho que foi respeitado sim.
 - Tenho experiência em sala de aula e conhecimento teórico razoáveis, mas não da natureza tecnológica. Não fez diferença.
 - Sim, porém vim para este curso sem nenhum conhecimento.
 - Sim. Parti dele para planejar as atividades.
7. Você tentou desenvolver alguma tarefa do tutorial sozinho na sua casa? Como foi essa experiência?
- Sim, ótimo, consegui.
 - Sim, teste a gravação de *PowerPoint* em *JPEG* e deu certo. Pude compartilhar isto com os colegas.
 - Sim, foi gratificante, pois vi que posso usar novas tecnologias.
 - Não, mas consegui ler os textos.
 - Sim, fiz exercício desenvolvendo vocabulário novo para outro nível.
 - Sim, tentei, porém preciso tentar mais vezes.
 - Sim, interessante e sofrida.
 - Infelizmente, não.
 - Na verdade, tentei fazer sozinho, mas precisei de ajuda para recordar o que foi dado, apenas uma questão de prática.
 - Eu preparei um exercício em sala e respondi um questionário.
 - Tentei continuar, concluir. A experiência foi frustrante. Não consegui começar propriamente. Só fiz a primeira (só).
 - Sim. Difícil, mas consegui. *Internet, PowerPoint*.
 - Sim, não tive problemas.
8. Nas nossas conversas e em algumas respostas por escrito, pude perceber que vários professores que participaram deste tutorial colocaram que a interação com os outros colegas foi muito positiva. Qual o papel que esta interação teve para o seu desenvolvimento neste módulo introdutório?

- Foi fundamental para o enriquecimento pedagógico e social.
- Acho que se não tivesse participado, eu teria demorado bem mais tempo para começar a usar os recursos da TV+ som multimídia em sala.
- A ajuda e colaboração fazem com que você realize algo novo e se sinta capaz.
- A troca de experiência é importante porque se vê que se um consegue, outros podem conseguir também.
- Ouvindo e observando, trocando ideias, aprendi novas técnicas úteis que estou colocando em prática.
- Foi importante para trocarmos ideias.
- Aprendi muito com meus colegas enquanto elaborava as atividades.
- Eu me senti à vontade para pedir ajuda.
- A troca de conhecimento é sempre positiva.
- Houve uma troca de atividades e ideias. Assim os planos de aula ficaram mais fáceis de preparar. OBS: foi muito bom ter novo material para usar como apoio/ atividade extra. Este banco é muito útil.
- Encontrei auxílio prático (mas aqui na escola, faltou tempo e o que ficou para casa, não consegui sozinha) e “apoio moral”.
- Estou de acordo com que a interação com os colegas tenha sido positiva, porém o tempo é muito pequeno e não temos condições de dividir conhecimentos...
- Muito importante, aprendi com as trocas.