

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Carolina André de Faria

**O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS COMO SUPORTE
NAS AULAS DE INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Taubaté – SP

2018

Carolina André de Faria

**O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS COMO
SUPORTE NAS AULAS DE INGLÊS NO ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua Materna e Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo Souza de Almeida.

Taubaté – SP

2018

Carolina André de Faria

**O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS COMO SUPORTE NAS
AULAS DE INGLÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de concentração: Língua Materna e Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo Souza de Almeida.

Data: 24/04/2018

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra.: Maria do Carmo Souza de Almeida - Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dra.: Silvia Matravolgyi Damião – Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dra.: Patrícia Tosqui Lucks – Instituto de Controle do Espaço Aéreo

Assinatura: _____

Às pessoas que estiveram presentes e que foram um alicerce, que me conduziram à reflexão sobre o que era realmente importante. Aos meus pais, Tânia e Osnilson, por todo suporte e carinho. Em especial à minha mãe, fonte de inspiração. Ao meu irmão, Rafael, motivo de alegria e paixão pela vida.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria do Carmo Souza de Almeida, por sua dedicação, comprometimento, solidariedade e acolhimento, o que possibilitou meu crescimento acadêmico.

À Profa. Dra. Silvia Matravolgyi Damião, por despertar o interesse pelo tema de minha pesquisa final. Agradeço pelas aulas inspiradoras que instigaram meu conhecimento pelo uso de recursos tecnológicos digitais na educação.

À Profa. Dra. Patrícia Tosqui Lucks, por aceitar o convite e contribuir ricamente na elaboração deste trabalho.

Às minhas colegas de trabalho, por dedicarem momentos importantes de suas rotinas a fim de me ajudarem contribuindo com suas opiniões e ideias. Sem o envolvimento e colaboração de vocês este trabalho não seria realizado. Meus sinceros agradecimentos.

À Universidade de Taubaté e à Secretaria Municipal de Educação do Município de Resende/RJ, pela oportunidade.

Às professoras e professores do curso de mestrado da Universidade de Taubaté, pelo comprometimento, pelas ótimas aulas, pelas ricas conversas e pelo suporte para que fosse possível visualizar o mundo de maneira diferente e trilhar o meu caminho.

A todos os meus colegas, em especial ao meu pequeno e unido grupo, por partilharem de momentos de sucessos e insucessos, que fazem parte do meu crescimento acadêmico e da minha vida.

À minha amiga, Paula, por todo suporte e apoio nos momentos em que mais precisei, minha sincera admiração e respeito.

Aos meus pais e meu irmão, por entenderem o quanto precisei me dedicar e por estarem presentes enquanto estive ausente.

Aos meus familiares, em especial às primas, por me desculparem em virtude de eu não ter comparecido a eventos importantes.

Aos amigos, por entenderem que minha ausência na vida social foi somente uma pequena pausa. Sempre farei parte desse lindo ciclo de amizade.

All experience is an arch, to
build upon (Henry Adams).

RESUMO

Este trabalho relata uma pesquisa sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como suporte para o professor de língua inglesa em sala de aula no Ensino Fundamental II. A pesquisa foi motivada pela observação da professora pesquisadora das dificuldades encontradas por colegas de trabalho para realizarem atividades com o uso das TDICs. Os objetivos da pesquisa são: identificar as necessidades dos professores de língua inglesa no Município de Resende/RJ em relação às tecnologias disponibilizadas pela rede municipal de ensino (computadores, *tablets*, lousa digital, *pendrive*); verificar se o treinamento oferecido pela rede municipal de educação aos professores para utilizar as ferramentas tecnológicas como a internet – as plataformas e os aplicativos educacionais disponíveis – as lousas digitais, computadores, celulares e *tablets*, dentre outros, foi eficiente ou não; identificar se os docentes usam com frequência os recursos tecnológicos digitais disponibilizados pelo Município de Resende/RJ nas aulas de língua inglesa, e, como isso acontece; sugerir atividades possíveis de serem aplicadas em sala de aula, envolvendo tecnologias como: computadores, *tablets*, lousa digital, celulares, dentre outras tecnologias. A pesquisa teve como fundamentação teórica estudos sobre as alterações na contemporaneidade em decorrência das tecnologias e as implicações disso para a educação; conceitos de letramento e multiletramento. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa, e os sujeitos de pesquisa foram quinze professores de língua inglesa do Ensino Fundamental II do Município de Resende/RJ. Para coleta de dados, aplicamos um questionário a quinze professores, e, realizamos entrevistas com cinco professores. Os resultados indicam que os professores de língua inglesa do Município de Resende/RJ se sentem despreparados para lidarem com as TDICs em suas aulas. Os resultados obtidos permitem concluir que a Secretaria Municipal de Educação do Município de Resende/RJ precisa investir na formação continuada dos professores, para que eles possam desenvolver habilidades e competências a fim de utilizar com segurança os recursos tecnológicos digitais disponíveis nas escolas.

Palavras-chave: TDICs, língua inglesa, ensino fundamental.

ABSTRACT

This paper reports a research about the use of Digital Information and Communication Technologies as a support for the English teacher in the classroom in Elementary School II. The research was motivated by the researcher's observation of the difficulties encountered by coworkers to carry out activities using the digital Technologies. The objectives of the research are: identify the needs of English teachers in Resende/RJ in relation to the Technologies made available by the city of Resende/RJ (computers, tablets, digital board, pendrive); verify if the training offered by the municipal education networks to teachers to use technological tools such as the internet – educational platforms and applications available – digital boards, computers, cell phones and tablets, among others, it was efficient or not; to identify whether teachers often use digital technology resources provided by the city of Resende/RJ in English classes, and how it happens; suggest possible activities to be applied in the classroom, involving Technologies such as computers, tablets, digital boards, cell phones, among other Technologies. The research has as theoretical foundation studies on the changes in the contemporaneity due to the Technologies and the implications of this for the education; concepts of literacy and multiliteracy (multiletramento). Methodologically, it is a qualitative and quantitative research, and the research subjects were fifteen English teachers of Elementary School II of Resende/RJ. For the data collection we applied a questionnaire to fifteen teachers, and we conducted interviews with five teachers. The results indicate that English teachers of Resende/RJ feel unprepared to deal with digital information and communication Technologies in their classrooms. The obtained results allow to conclude that the municipality of Resende/RJ needs to invest in the continued formation of the teachers, so that they can develop skills and competencies in order to safely use the digital technology resources available in schools.

Key words: TICs, English language, elementary school.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade de hora/aula por turma.....	p.40
Quadro 2 – Resumo das respostas à questão 1.....	p.47
Quadro 3 – Quadro ilustrativo das emissões das participantes à questão 2.....	p.51-52
Quadro 4 – Resumo das respostas à questão 3.....	p.52
Quadro 5 – Resumo das respostas à questão 8.....	p.56-57
Quadro 6 – Resumo das respostas à questão 9.....	p.57-58
Quadro 7 – Resumo das respostas à questão 10.....	p.58
Quadro 8 – Resumo das respostas à questão 13.....	p.60-61
Quadro 9 – Respostas das entrevistas.....	p.62
Quadro 10 – Resumo das respostas à questão 14.....	p.62-63
Quadro 11 – Resumo das respostas às questões 15, 17, 19 e 21	p.63
Quadro 12 – Resumo das respostas às questões 16, 18, 20 e 22.....	p.64
Quadro 13 – Resumo das respostas à questão 23.....	p.65
Quadro 14 – Respostas à questão 27	p.70-71
Quadro 15 – Resumo de respostas à questão 30.....	p.73
Quadro 16 – Resumo de respostas às questões 31 e 32.....	p.74
Quadro 17 – Resumo das experiências de aulas com tecnologias dos professores participantes (questão 34)	p.75-76

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Porcentagem das respostas à questão 4.....	p.54
Gráfico 2 – Respostas à questão 5.....	p.55
Gráfico 3 – Respostas às questões 6 e 7.....	p.56
Gráfico 4 – Respostas à questão 11.....	p.59
Gráfico 5 – Respostas à questão 12.....	p.60
Gráfico 6 – Respostas em relação à questão 24.....	p.66
Gráfico 7 – Respostas à questão 25.....	p.67
Gráfico 8 – Respostas à questão 26.....	p.68
Gráfico 9 – Respostas à questão 28.....	p.72
Gráfico 10 – Respostas à questão 31.....	p.73

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1: Mapa da cidade de Resende/RJp.37
- Figura 2: Foto da Academia Militar das Agulhas Negrasp.37
- Figura 3: Os treze motivos para o uso do celular em sala de aula (UNESCO)p.50

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	p.14
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO	p.18
1.1 O percurso do inglês como língua estrangeira obrigatória no Brasil.....	p.18
1.2 O professor no XXI	p.22
1.3 O aluno no século XXI.....	p.23
1.4 Letramento e Multiletramento	p.25
1.5 Letramento digital: definições, usos e possibilidades	p.28
1.6 As tecnologias no ensino de língua inglesa.....	p.31
CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	p.33
2.1 A pesquisa.....	p.33
2.2 A Análise de conteúdo.....	p.34
2.3 O contexto da pesquisa.....	p.36
2.3.1 Um breve histórico da educação no Município de Resende.....	p.36
2.3.2 As tecnologias disponíveis no Município de Resende.....	p.38
2.3.3 As aulas de inglês na rede municipal de educação de Resende/RJ	p.39
2.3.4 As escolas participantes da pesquisa.....	p.40
2.3.5 Os professores participantes da pesquisa.....	p.41
2.3.6 A professora-pesquisadora.....	p.41
2.4 O questionário.....	p.42
2.4.1 O questionário aplicado aos professores	p.42
2.5 A entrevista	p.43

2.6 Procedimentos para análise de dados	p.44
CAPÍTULO 3 – AS ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS.....	p.46
3.1 Respostas dos professores ao questionário	p.46
3.1.1 A análise	p.46
3.1.2 As perguntas de pesquisa: algumas constatações	p.76
3.2 Sugestões de atividades a serem desenvolvidas com o uso de recursos tecnológicos digitais	p.80
CONCLUSÃO.....	p.86
REFERÊNCIAS.....	p.89
ANEXO 1	p.94
ANEXO 2	p.103
ANEXO 3	p.105

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa é o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) como suporte para o professor de língua inglesa em sala de aula no Ensino Fundamental II. O problema que motivou a pesquisa foi observar, em nosso local de trabalho, a dificuldade que os professores encontram para lidar com as TDICs — a internet, as plataformas e os aplicativos educacionais, as lousas digitais, computadores, celulares e *tablets* dentre outros — em sala de aula. Para muitos professores, essas tecnologias se tornam um obstáculo, na maior parte das vezes, por não estarem preparados para usá-las.

A rede municipal de educação do município de Resende/RJ possui sessenta e duas unidades escolares. Dentre estas, quatorze funcionam como creches, das quais três atendem crianças com necessidades especiais e duas são particulares, e são conveniadas com a rede municipal de educação. Quatorze unidades estão localizadas na zona rural e são denominadas de escola de Educação do Campo. Quatro oferecem Ensino para Jovens e Adultos (EJA) e uma é destinada à educação profissional (informática e mecânica). As demais ofertam educação infantil, ensino fundamental I e II.

O município de Resende/RJ dispõe, em seu quadro de professores, de vinte e três professores de língua inglesa até o momento. Esses professores atuam em diversas escolas simultaneamente e, em virtude dessa alta rotatividade entre escolas, enfrentam vários obstáculos para utilizar as TDICs em suas aulas. Como professora da rede, eu me deparei com essas dificuldades de muitos colegas de trabalho.

Ocorre que, nos últimos anos, o município supriu as escolas com uma grande quantidade de recursos tecnológicos, tais como computadores, *pendrives*, *tablets* e lousa digital, por isso, houve também uma cobrança por parte da Secretaria de Educação e de gestores escolares para o uso de tais dispositivos em sala de aula. Dessa forma, alguns professores procuraram adentrar o mundo tecnológico por conta própria e conseguiram utilizar, em suas aulas, os recursos disponibilizados pelo município. Todavia, há um grupo de docentes que se sente inapto e que não consegue se adaptar ao uso de tais aparatos técnicos em suas aulas.

Como funcionária da Secretaria de Educação, entendo que as intenções dessa Secretaria, ao comprar equipamentos tecnológicos e distribuir entre os professores, foram positivas, visto que cada docente foi favorecido com a entrega de um notebook para uso

peçoal e que as escolas foram supridas com diversas TDICs. No entanto, como professora de inglês concursada do Município de Resende/RJ e participante de cursos de treinamento para uso de alguns dos recursos tecnológicos disponibilizados pela rede, posso inferir que tais cursos não têm sido suficientes para que os professores se sintam à vontade em utilizar as TDICs, como os *tablets*, computadores, *pendrives* e lousas digitais, em suas aulas.

Assim, este trabalho tem por objetivo geral identificar as necessidades dos professores de Língua Inglesa do Município de Resende/RJ em relação às tecnologias disponibilizadas pela rede municipal de ensino (computadores, *tablets*, lousa digital, *pendrive*). Os objetivos específicos são: verificar se o treinamento oferecido pela rede municipal de educação aos professores para utilizar as ferramentas tecnológicas como a internet – as plataformas e os aplicativos educacionais disponíveis – as lousas digitais, computadores, celulares e *tablets* dentre outros foi eficiente ou não; identificar se docentes usam com frequência os recursos tecnológicos digitais disponíveis pelo município de Resende/RJ nas aulas de língua inglesa e como isso acontece; sugerir atividades possíveis de serem aplicadas em sala de aula envolvendo tecnologias como computadores, *tablets*, lousa digital, celulares dentre outras tecnologias.

Desses objetivos, resultaram as seguintes perguntas de pesquisa:

1. As escolas oferecem suporte para a atualização dos professores em relação ao uso das TDICs em sala de aula para a realização de atividades didáticas? Como isso acontece?
2. A rede municipal de educação oferece infraestrutura para a realização de atividades com o uso de recursos tecnológicos?
3. Quais são as ferramentas tecnológicas que são utilizadas com mais frequência pelos professores? Por quê? E quais não são e por quê?
4. De que modo o uso das tecnologias pode colaborar para o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de língua inglesa?
5. De que maneira os professores de Língua Inglesa usam ou não as TDICs na sala de aula?

Empreenderemos nosso trabalho baseando-nos nas contribuições de Braga (2013, 2015), Braga e Vóvio (2015), Kenski (2012), sobre as alterações na contemporaneidade em decorrência das tecnologias e as implicações disso para a educação. Desse modo, será possível refletir sobre as mudanças pelas quais a sociedade passa e as consequências disso para o âmbito escolar – como, por exemplo, a necessidade de atualização dos professores – e para o ensino de línguas.

Recorreremos principalmente a Kleiman (1995, 2014), a Soares (2002, 2010) e a Street (2012, 2014) para uma reflexão sobre letramentos e novos letramentos. Segundo Kleiman (1995, p. 19), o letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Ou seja, o ensino de línguas atual precisa considerar os usos efetivos da língua fora dos muros escolares.

Buscamos em Rojo (2012, p. 13) o conceito de multiletramentos, que se caracteriza por enfatizar dois tipos específicos e importantes de multiplicidades: “a multiplicidade cultural da população e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica”. Entendemos que os conceitos de letramento e multiletramentos são importantes para este trabalho porque, na atualidade, para um efetivo exercício cidadão, os sujeitos precisam ser proficientes em ler o verbal, o não verbal e compreender os efeitos de sentido decorrentes da junção dessas duas linguagens nos diferentes textos do dia a dia.

Tendo em vista que o tema deste trabalho envolve a utilização de recursos tecnológicos digitais, fomos buscar em autores como Coscareli e Ribeiro (2005), Soares (2002), Souza (2007) a definição de letramentos digitais. De acordo com os autores citados, entendemos que letramento digital é um conjunto de competências necessárias para compreender e usar informações vindas de diferentes fontes, através do computador, de maneira crítica. Segundo Coscareli e Ribeiro (2005, p.9), letramento digital é a “ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita e também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo e quantitativo. Os sujeitos de pesquisa serão quinze professores de língua inglesa do Ensino Fundamental II do Município de Resende/RJ. Para coleta de dados, aplicamos um questionário a quinze professores e realizamos entrevistas com cinco professores.

No que tange ao referencial teórico metodológico, utilizamos a metodologia de Análise de Conteúdos de Bardin (2009), que, como método, utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos. Para Bardin (2011, p.15), "a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discussões (conteúdos e continentes), extremamente diversificados". Sendo assim, faremos uma análise de conteúdo que tem como objetivo explorar e verificar as dificuldades encontradas pelos professores ao utilizarem as tecnologias

da informação e comunicação em suas aulas. A partir das análises das respostas dos professores e conclusão dos resultados serão sugeridas possíveis atividades com o uso dos recursos tecnológicos digitais.

No capítulo I, discutimos o referencial teórico deste trabalho. Vimos o percurso do inglês até se tornar a língua estrangeira oficial no Brasil, e o papel do professor e do aluno no século XXI. Em seguida, adentramos no campo dos letramentos e dos multiletramentos, e a importância destes neste trabalho. E, discorremos sobre as tecnologias digitais no ensino de língua inglesa.

No capítulo II, abordamos os procedimentos metodológicos adotados por nós, e discorremos sobre os contextos da pesquisa. E, ainda apresentamos os procedimentos para a análise dos dados.

Apresentamos, no capítulo III, as análises e as discussões dos resultados da pesquisa. E, há sugestões de atividades, que podem vir a serem desenvolvidas, envolvendo o uso de recursos tecnológicos digitais. O trabalho encerra-se com as considerações finais e as referências bibliográficas.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade de Taubaté sob o número: CAAE 62586016.9.0000.5501.

CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO

Nesse capítulo, inicialmente, explanaremos sobre o que motiva a escolha da língua inglesa como língua estrangeira oficial no currículo do ensino fundamental no Brasil. Em seguida, discorreremos sobre as implicações para professor e aluno acerca das transformações trazidas pelas TDICs na contemporaneidade. Ou seja, como essas alterações afetam os espaços educativos – os modos de ensinar e aprender. Na sequência, apresentaremos os conceitos linguísticos de letramento e de multiletramentos. Por fim, refletiremos sobre o uso de tecnologias nas aulas de língua inglesa.

1.1 O percurso do inglês como língua estrangeira obrigatória no Brasil

Hoje vivemos em um mundo globalizado no qual estamos cada vez mais em contato com outros países, outras culturas e outras línguas. Quanto mais possibilidade de relações com outros povos em relações comerciais, culturais ou de pessoas, mais importante é a dominância de uma língua estrangeira.

Segundo Leffa (2005), o ensino de uma língua estrangeira vem sendo abordado a partir de duas perspectivas: metodológica e política. A perspectiva metodológica, de acordo com Day (2012), gira em torno da sala de aula e das questões que a envolvem. Questões essas que vão desde a formação inicial dos professores até a formação dos alunos. A perspectiva política, por sua vez, se relaciona com as decisões tomadas por “agentes sociais” para orientar o uso de uma ou mais línguas em determinado contexto. E, assim, entendemos a política linguística como “o conjunto de escolhas conscientes que são realizadas por um grupo de indivíduos no âmbito das relações entre língua e vida social” (CALVET, 2002, p.145 apud DAY, 2012).

Cabe ao poder público criar leis e decretos que estabeleçam a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira. Cabe a ele ainda o papel de definir qual será a língua estrangeira. Nos dias de hoje, é grande o número de pessoas que procura aprender uma língua estrangeira, porque conhecer outras culturas, inclusive a língua, nunca será demais para quem está sempre em contato com outros povos e com aparelhos que exigem outras línguas para serem manuseados. Nesse caso, podemos citar controles remotos, games, dentre outros.

No entanto, é preciso lembrar que, embora as línguas estrangeiras estejam cada vez mais presentes em nosso país, de acordo com Day (2012), a língua portuguesa, embora seja atualmente a língua oficial do Brasil, foi considerada a primeira língua estrangeira a ser

ensinada em território brasileiro. E, isso não aconteceu por determinação legal da Coroa, mas pela necessidade e interesses de comunicação.

Com o diretório do Marquês de Pombal de 1758, houve a proibição do uso e ensino das línguas indígenas, e essa ação mudou drasticamente a história das línguas no Brasil. O português deixou de ser considerado uma língua estrangeira e passou a ser a língua nacional e oficial (DAY, 2012, p.4).

Outro fato que marcou o ensino de línguas estrangeiras no Brasil foi a criação do Colégio Dom Pedro II em 1837. O Colégio foi um dos primeiros estabelecimentos oficiais de estudos secundários no Brasil. E pela primeira vez consta no currículo as línguas estrangeiras modernas como o francês, o inglês e o alemão (DAY, 2012, p.4).

O Colégio Dom Pedro II foi criado para atender às demandas e às necessidades da família real que havia chegado ao Brasil. É importante lembrar que, com a chegada da família real, veio também a corte portuguesa e surgiram assim as companhias de teatro, as academias militares, as escolas de direito e medicina, a Imprensa Régia e a abertura dos portos. Dentro desse contexto, surgiu a necessidade de oferecer uma educação nos moldes europeus e também o ensino de outras línguas que não fossem as clássicas, como o francês. O que desencadeou todo esse processo foram as relações comerciais com a Inglaterra (DAY, 2012, p.5).

Ao longo da primeira e da segunda república, ocorreram diversas reformas no ensino, e uma delas foi a reforma Francisco de Campos. Nesse contexto, o ensino de línguas estrangeiras alternou entre obrigatório e facultativo, o que resultou na redução do número de aulas semanais. No entanto, em 1942, com a Reforma Capanema, esse quadro foi alterado novamente. Essa reforma valorizava a formação geral do aluno, e, assim, o ensino de línguas estrangeiras voltou a ter importância (DAY, 2012).

Embora o Estado Novo tenha sido marcado pelo centralismo e autoritarismo, foi com a Reforma Capanema que 35 horas semanais foram destinadas para o ensino de idiomas, e houve também um estímulo para aplicações do método direto (DAY, 2012). Segundo Leffa (1998, p.11), dentro de uma perspectiva histórica, “as décadas de 40 e 50, sob a Reforma Capanema, foram os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil”.

Todo o avanço em torno do ensino da língua estrangeira desaparece com a promulgação da LDB de 1961, o que vai se intensificar com a ¹lei 5692/71. Essas leis tiram a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira, que fica sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação:

Art. 8º A ordenação do currículo será feita por séries anuais de disciplinas ou áreas de estudo organizadas de forma a permitir, conforme o plano e as possibilidades do estabelecimento, a inclusão de opções que atendam às diferenças individuais dos alunos e, no ensino de 2º grau, ensejem variedade de habilitações.

§ 2º Em qualquer grau, poderão organizar-se classes que reúnam alunos de diferentes séries e de equivalentes níveis de adiantamento, para o ensino de línguas estrangeiras e outras disciplinas, áreas de estudo e atividades em que tal solução se aconselhe. (BRASIL, 1971).

No ano de 1971, o ensino de língua estrangeira fica restrito a condição de cada estabelecimento e assim ocorreu uma severa redução na oferta do ensino de línguas estrangeiras. A LDB 5692 introduz a necessidade de habilitação profissional, e esse ato resultou na erradicação do ensino de línguas em algumas escolas e a redução da carga horária para uma hora semanal (DAY, 2012).

Em um período de 30 anos, o ensino de línguas percorreu um longo caminho que transitou desde a obrigatoriedade até a sua retirada do ensino. Em meados dos anos de 1990, o ensino volta a surgir, mas em uma visão hegemônica do ensino da língua inglesa (DAY, 2012).

Com a LDB 9394/96, as línguas estrangeiras voltam a aparecer como obrigatórias no currículo base, a partir da 5ª série, mas com limitações como carga horária reduzida e com a obrigação de apenas uma língua estrangeira. Conforme consta do documento,

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.²

Em meio a esse cenário, ocorre o tratado do ³MERCOSUL, no ano de 1991, que redireciona novamente o ensino de língua estrangeira no país. O tratado foi realizado devido

¹Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 01 maio 2017.

² Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691973/artigo-26-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>>. Acesso em: 01 maio 2017.

ao estreitamento econômico e político na América do Sul, e a língua espanhola é enfim introduzida nas escolas brasileiras.

Com a lei 11.161/2005, as universidades abrem cursos de licenciatura em espanhol, já que a referida lei cita o ensino da língua espanhola em território brasileiro:

Art. 1º O ensino de língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§2º É facultativa a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.⁴

Conforme o que foi discutido nesta seção até o momento, pudemos perceber a oscilação quanto à obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras bem como a não definição de uma língua estrangeira obrigatória constando no currículo nacional.

No início do ano de 2017, finalmente surgiu uma lei que definiu a língua inglesa como língua estrangeira obrigatória a constar no currículo nacional. Antes do ano de 2017, não havia uma lei específica sobre qual era a língua estrangeira a ser ensinada no Brasil, somente sobre a oferta de uma língua estrangeira. A lei 13.415 no artigo 2 § 5º define que “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”. E no artigo 3 § 4º, afirma-se que:

Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

Essa alteração muda a LDB que antes da lei 13.415 dava ênfase a uma língua estrangeira, porém não determinava qual seria, deixava a critério dos municípios e estados. A atual lei aponta a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa e define a oferta da língua espanhola em caráter facultativo.

³Mercosul – organização internacional criada em 1991, constituída por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, para adoção de políticas de integração econômica e aduaneira entre esses países, e tendo como associados Chile e Bolívia. Disponível em:

<<https://www.google.com.br/search?q=o+que+%C3%A9+o+mercosul&oq=o+que+%C3%A9+o+mercosul&aqs=chrome..69i57j0l5.7852j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>. Acesso em: 23 maio 2017.

⁴Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm>. Acesso em: 01 maio 2017.

1.2 O professor no século XXI

Alguns professores, mesmo tendo a disposição materiais tecnológicos digitais que podem ser utilizados em suas aulas, ainda encontram dificuldade em fazer uso desse material. O mundo mudou e o professor parece não estar conseguindo acompanhar esse processo de alterações e lidar com TDICs que podem ser aliadas à educação.

Uma das dificuldades encontradas no relacionamento entre aluno e professor nos dias de hoje ocorre pela diferença entre gerações. De um lado, há uma parcela de professores que teve acesso a uma formação tradicional cuja crença era de que o educador detinha o conhecimento e deveria transmiti-lo como lhe conviesse (DAMIÃO, 2015). De outro lado, estão os alunos, que, na maior parte do tempo, estão conectados e conseguem ouvir música, assistir à televisão, conversar com os colegas por meio das redes sociais, dentre outras atividades, tudo simultaneamente. E como construir laços entre esses professores e alunos?

Sabemos que somente o conhecimento centrado apenas na figura do professor não é mais o foco no mundo contemporâneo, embora exista, e também seja eficaz em alguns contextos. Porém, é importante os professores considerarem que novos processos mentais estão envolvidos no ato de aprender. A mera transmissão de informação para os alunos não ajuda no desenvolvimento da capacidade crítica deles, ou seja, só contribui para que sejam aprendizes não reflexivos com uma visão parcial sobre fatos e fenômenos. E, como o mundo atual exige um aluno reflexivo e ativo no processo de ensino e aprendizagem, é preciso reconhecer que não cabe mais o professor se ver como figura central na sala de aula, pois “[...] o resultado dessa abordagem educacional é um aprendiz passivo, sem capacidade crítica e com uma visão do mundo de acordo com o que foi transmitido” (VALENTE, 1999, p.98).

Como abordado no parágrafo anterior, no atual contexto, perceber que a dinâmica escolar está passando por mudanças é o primeiro passo para os professores que deveriam ter condições favoráveis para trabalhar com os desafios que estão surgindo no sistema educativo. Os jovens docentes que se formaram nos anos de 1990, segundo Citelli (2010), participaram da grande expansão dos computadores e do acesso à internet. Desse modo, formam um grupo de profissionais que convivem com novas tecnologias e que, em tese, deveriam ter um “universo” próximo ao de seus alunos. No entanto, há uma parcela de professores atuantes nos dias de hoje que se formaram antes da década de 90 e que encontram dificuldades de adaptação à geração atual de alunos já que

a posse de computadores, TV a cabo ou o acesso à internet não garantem, na prática do magistério, a passagem da sociedade industrial para o polo informático-midiático. Nesse aspecto, professores de diferentes faixas etárias dão continuidade a uma estrutura escolar complexa, cifrada por inúmeros problemas, que convidam à manutenção de dinâmicas propedêuticas e rotinas normatizadas que funcionam como fatores de conservação dos processos educativos formais (CITELLI, 2010, p.23).

Então, estar em contato com recursos tecnológicos digitais e com aparatos tecnológicos não faz com que professores saibam fazer o uso correto de cada um desses recursos. Atentar para novas “estratégias didáticas e pedagógicas”, e se preocupar com a existência de dinâmicas que possam impulsionar o processo ensino-aprendizagem deveria ser o foco da formação inicial e continuada de professores da atualidade. Ou seja, eles deveriam receber formação adequada para trabalhar com as diversas mídias digitais, o que lhes possibilitaria mais facilidade no uso das mesmas no ambiente educacional com propósitos pedagógicos (CITELLI, 2010, p.20).

1.3 O aluno no século XXI

Os alunos dos dias atuais não podem ser comparados com os alunos do passado, pois são muito diferentes, e essas diferenças vão além das roupas, gírias e músicas. De acordo com o Prensky (2001), o que aconteceu foi a difusão da tecnologia, ou seja, temos uma geração de alunos que está em contato constante com diferentes aparatos técnicos e mídias. A internet, os celulares, os computadores, por exemplo, fazem parte do cotidiano desses alunos, o que não ocorria, no Brasil, antes do final do século XX. Assim, na atualidade, os estudantes, por terem um contato direto e diário com as tecnologias, pensam e processam as informações de maneira bem diferente das gerações anteriores, o que não significa, entretanto, que dominem completamente essas tecnologias e sejam leitores críticos do que é veiculado por elas, conforme pontua Buckingham (2012).

Prensky (2001) denomina de “nativos digitais” essas novas gerações. Já as pessoas que não nasceram em contato direto com as tecnologias, porém fazem o uso das mesmas são denominados pelo autor de imigrantes digitais. Diferente dos nativos digitais que, em geral, fazem uso de diversos programas sem o auxílio de manuais, os imigrantes digitais, para fazerem uso desses mesmos programas, precisam de suporte antes de utilizá-los. De acordo com o autor, os imigrantes digitais se adaptaram ao ambiente digital, mas alguns ainda

acessarão a internet para pesquisas sobre programas e imprimirão e-mails ao invés de acessá-los somente no computador, embora esta não seja uma regra geral a ser seguida por todos.

Essa distância entre o nativo digital — aluno, no caso — e o imigrante digital — aqui se referindo ao professor — é o grande problema enfrentado pela educação, segundo Prensky (2001), visto que “[...] o único e maior problema que a educação enfrenta hoje é que os nossos instrutores imigrantes digitais, que usam uma linguagem ultrapassada (da era pré-digital), estão lutando para ensinar uma população que fala uma linguagem totalmente nova”.

Enquanto grande parte dos professores, imigrantes digitais, escolhe ensinar, assim como aprenderam, passo-a-passo, uma coisa de cada vez, para Prensky (2001), os alunos, nativos digitais recebem diversas informações ao mesmo tempo e trabalham bem quando têm a disposição uma rede de informações. Esse conflito entre a maneira de ensinar e o jeito como se quer aprender vem gerando um problema muito grande na educação, pois os professores, imigrantes digitais, não compreendem a necessidade dos alunos de aprenderem de maneira diferente da que esses mesmos professores aprenderam no passado.

Os conflitos entre docentes e discentes são variados, porém um dos pontos questionados por grande parte dos educadores é em relação aos modelos de ensino. Prensky (2001) afirma que os métodos de ensino que funcionaram com os professores, quando esses eram alunos, já não são mais tão eficazes nos dias de hoje. Dizer que o problema é dos alunos, seja por falta de comprometimento seja por comportamento inadequado, “já não é mais válida, pois os alunos de hoje são diferentes” (PRENSKY, 2001).

Diante dos conflitos ocorridos entre os nativos digitais e os imigrantes digitais, é importante compreender que não há a possibilidade de os nativos digitais regredirem e serem como eram os imigrantes digitais quando esses eram alunos. De acordo com Prensky (2001), cabe aos imigrantes digitais se ajustarem a esse novo contexto de aprendizagem:

[...] as crianças nascidas em qualquer nova cultura aprendem a nova linguagem facilmente, e resistem com vigor em usar a velha. Os adultos imigrantes flexíveis aceitam que eles não conhecem seu novo mundo e tiram vantagens de suas crianças a ajudá-los a aprender e integrar-se. Os imigrantes não tão flexíveis passam a maior parte de seu tempo lamentando de como eram boas as coisas em seu ‘velho tempo’.
(PRENSKY, 2001).

Em meio a tantas dificuldades encontradas na educação, consideramos importante que os professores aprendam a lidar com os alunos dos dias de hoje. Ou seja, consigam adentrar ao mundo digital no qual o aluno está imerso, uma vez que voltar atrás já não é mais possível.

Prensky (2001) defende, portanto, que o docente utilize o “idioma” digital, que é tão natural e recorrente aos alunos que recebemos em nossas escolas.

Embora o ambiente digital faça parte da vida do jovem, como diz Prensky (2001), e a tecnologia digital tenha provocado mudanças no cenário educacional, Buckingham (2012) nos alerta para a teoria da “ideologia californiana”, termo cunhado por Richard Barbrook e Andy Cameron, segundo a qual existe “uma espécie de libertarianismo cibernético populista que afirma que, de algum modo, as pessoas ganharão poder por meio da tecnologia e que as mídias digitais serão inerentemente emancipadoras e contraculturais” (BUCKINGHAM, 2012, p. 45).

O problema dessa abordagem, segundo o autor inglês, é ela se basear em um “determinismo tecnológico – uma visão segundo a qual a tecnologia produz mudança social de maneira um tanto autônoma” (BUCKINGHAM, 2012, p.45). Isso implica na noção de “geração digital” e na crença de que a tecnologia produz uma mudança absoluta e fundamental, e de que “os jovens de hoje em dia são automaticamente hábeis em tecnologia ou letrados em mídia”. Para Buckingham (2012, p.45), essa crença ignora o fato de que há diversidade e desigualdade nas experiências dos jovens e ignora também a continuidade ao longo das gerações.

O fato de os jovens dos dias de hoje terem maior facilidade de manusear as tecnologias não significa que os mesmos tenham conhecimento para fazer o uso crítico de tudo o que as tecnologias digitais podem proporcionar. Assim, cabe aos professores, que possuem um conhecimento mais amplo do que os jovens alunos, direcionar o uso das ferramentas tecnológicas em sala de aula, de maneira que as tecnologias sejam usadas em prol do conhecimento.

Nesta seção, abordamos a dificuldade que alguns professores encontram em lidar com a realidade digital na qual os alunos estão inseridos e a necessidade de compreensão dessa realidade para que possam formar alunos críticos. Na próxima, trataremos os conceitos de letramento, multiletramentos e letramento digital para pensar as relações desses conceitos linguísticos com os usos das TDICs no ensino de língua inglesa.

1.4 Letramentos e Multiletramentos

De acordo com Rojo (2012, p.129), se comparado com o cenário internacional, o termo letramento entrou tardiamente no Brasil. Foi Mary Kato quem fez o uso do termo pela

primeira vez em 1986 em *Aprendizado da Escrita*. Desde esse momento, várias interpretações foram feitas e algumas confusões ocorreram no processo, pois alguns relacionaram o termo à alfabetização. De acordo com Rojo (2012, p.129), alfabetização relaciona-se às “capacidades individuais” do código escrito, principalmente a capacidade de decodificação. Já o letramento relaciona-se aos usos sociais da escrita.

O conceito de letramento surgiu da necessidade de separar os estudos sobre a alfabetização e os estudos sobre o impacto da escrita na sociedade, segundo Kleiman (1995). Para autora, a diferença desses dois conceitos é que, enquanto a alfabetização enfatiza o uso e a prática individual da escrita, os estudos sobre o letramento veem o desenvolvimento social que acompanha a escrita. Assim, letramento pode ser definido como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (Scribner e Cole, 1981, *apud* Kleiman, 1995, p.19).

A escola, segundo Kleiman (1995, p.20), é a “mais importante das agências de letramento” e tem como preocupação não o letramento como prática social, mas como um processo que visa uma “competência individual” que resultará no sucesso escolar. A família, a igreja, e a rua apontam para um tipo de letramento que visa o letramento como prática social.

Inicialmente o conceito de letramento era usado no singular. Com os estudos de Brian Street sobre os “novos letramentos”, evidenciou-se que os letramentos são múltiplos e que variam no tempo, espaço, situações, e são determinados por relações de poder (STREET, 1993; 2003 *apud* ROJO, 2012, p.130).

Street (2003 *apud* ROJO, 2012, p.130) divide o conceito em letramento autônomo e ideológico. O autônomo enfoca “a perspectiva técnica, deslocada de um contexto social, centrando-se no individual e no desenvolvimento intelectual”. O letramento ideológico enfatiza “as práticas de letramento articuladas a estruturas culturais e de poder em diferentes contextos”.

Ao mencionarmos letramento ideológico, que envolve o contexto sócio-histórico, não podemos deixar de citar o ensino de leitura e escrita na perspectiva dos gêneros. Embora esse não seja o foco deste trabalho, pensar em gêneros seria levar em consideração a compreensão de textos em seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados em uma cultura e em suas instituições (MARCUSCHI, 2005, p.10). Assim, os projetos de leitura e produção de escrita devem iniciar-se a partir do conceito Bakhtiniano de gêneros discursivos, no qual as formas de escrita devem ser entendidas como formas de ação social, situadas em contexto sócio-histórico, segundo Lopes-Rossi (2006).

O que vai diferenciar o letramento dos multiletramentos é que, enquanto o letramento aponta para as variedades de práticas de uso da escrita, os multiletramentos enfatizarão a multiplicidade de culturas, de semioses e de ferramentas (ROJO, 2012).

Desse modo, os estudos sobre os multiletramentos apontam algumas características importantes:

- a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagem, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p.22).

Outra característica dos (hiper)textos e (multi)letramentos é a interação que eles proporcionam. Diferente das mídias anteriores, impressas ou analógicas, a mídia atual, a digital, proporciona ao usuário a possibilidade de interagir com outros usuários em vários aspectos: troca de textos, fotos, vídeos, chats, dentre outros. A mídia digital é interativa e precisa de ações humanas dos usuários, pois sem ações as ferramentas não funcionam. E, como há troca e interações entre os usuários, é preciso perceber o computador como mais do que uma mera máquina de digitação, como afirma Rojo (2012, p.23-24).

Essa característica interativa da mídia digital faz com que ela seja usada cada vez mais como um meio de produção colaborativa e não somente para uma mera interação com outros usuários. E Tim O'Reilly, segundo Rojo (2012, p.24), criou a Web 2.0 para ajustar as mudanças no uso da mídia digital. A Web ⁵2.0 seria

a mudança para uma internet como plataforma e um entendimento das regras para obter sucesso nessa nova plataforma. Entre outras, a regra mais importante é desenvolver aplicativos que aproveitem os efeitos de rede para se tornarem melhores quanto mais são usados pelas pessoas, aproveitando a inteligência coletiva.

Todas as mudanças vindas com a Web 2.0, de acordo com Rojo (2012, p.24), fez com que ferramentas tecnológicas como o computador, o celular e a TV se afastassem da visão de máquinas de reprodução para se aproximar cada vez mais do papel de máquinas de produção colaborativas. Essa possibilidade de criação de textos, músicas, vídeos dentre outros, praticamente exclui a noção de propriedade de ideias; a criação compartilhada na rede, não mais será um patrimônio exclusivo, e estará disponível para a ação de outros indivíduos. No espaço digital, é comum o confronto entre autoria e apropriação: “leitor e autor nunca

⁵ (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Web_2.0>, acesso em 17/08/2017)

interagiram de maneira tão intensa, e os espaços de produção são cada vez mais interativos e colaborativos” (ROJO, 2012, p.37).

Todo esse conjunto exige o desenvolvimento de diferentes habilidades criando diversas áreas de estudo relacionada aos multiletramentos: “digital (uso das tecnologias digitais), visual (uso das imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica de informações) – ou os múltiplos letramentos [...]” (ROJO, 2012, p.37).

Em síntese, as tecnologias digitais se renovam a cada dia e exigem que as pessoas estejam preparadas para lidar com elas (ZACHARIAS, 2016, p.17). Isso exige a necessidade dos multiletramentos ou letramento digital, tema este que será abordado na próxima seção.

1.5 Letramento Digital: definições, usos e possibilidades.

Com a inserção dos recursos tecnológicos digitais no cotidiano das pessoas, rápidas foram as mudanças nas formas de interação e de comunicação entre elas (ZACHARIAS, 2016, p.16). Se, no passado, utilizava-se a carta como meio de comunicação, nos dias de hoje utilizam-se redes sociais e e-mails. O hábito de ter vários livros impressos, por exemplo, já pode ser substituído por carregar os livros armazenados somente em um aparelho como o *tablet* ou o celular, por exemplo. A escola, que sempre fez e ainda faz uso de materiais impressos, precisaria incluir, em sua rotina atual, Cds, aplicativos, computadores, celulares, internet dentre outros recursos tecnológicos digitais.

Coscareli e Ribeiro (2005. p.9) pontuam que letramento digital é a “ampliação do leque de possibilidades de contato com a escrita também em ambiente digital (tanto para ler quanto para escrever)”. Ou seja, é “um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* do letramento dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (SOARES, 2002, p.151).

Já Souza (2007) explica que há falta de um termo academicamente válido, pois são múltiplas as variações, tais como letramento eletrônico, letramento tecnológico dentre outros. A expressão letramento digital é usada, portanto, para se “referir à habilidade de ler e entender hipertexto e textos multimídia”. Supõe a competência em localizar, processar e utilizar as informações de forma eficiente (SOUZA, 2007).

Para Xavier (2002), o letramento digital abarca a realização de leitura e escrita diferente das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Com o letramento digital, o

indivíduo não fica condicionado somente à estrutura física, ele pode fazer uso de recursos sonoros, imagens e recursos audiovisuais.

De acordo com os autores citados, entendemos que letramento digital é um conjunto de competências necessárias para compreender e usar informações, de maneira crítica, vindas de diferentes fontes digitais. Assim, podemos entender o letramento digital como uma possibilidade de novas situações para a comunicação. Nesse contexto, as práticas de ler e escrever estão muito ampliadas, e no ambiente digital é possível aprender novas línguas, formar identidades e negociar relações sociais (SOUZA, 2007).

É preciso reforçar que o letramento digital vai exigir tanto apropriação de técnicas – como usar o mouse, o teclado, a barra de rolagem, ligar e desligar os dispositivos – quanto o desenvolvimento de habilidades para produzir associações e compreensões nos espaços multimidiáticos. Escolher conteúdo, selecionar informações relevantes e confiáveis na web, navegar em sites, construir *blogs* ou definir a linguagem mais apropriada para ser usada em e-mails e mensagens formais e informais são exemplos que ultrapassam o conhecimento da técnica (ZACHARIAS, 2016, p.21).

Para que os futuros professores possam saber como utilizar os recursos tecnológicos digitais com eficiência seria necessário, de acordo com Vicente e Araújo (2017, p.181), uma grade curricular dos cursos de graduação ligados à docência, uma ênfase maior em letramento digital aplicado a esse futuro professor. E essa ênfase, segundo os autores, não pode se basear somente em um estudo teórico sobre a utilização apenas, mas um ensino que busque uma correta aplicabilidade da tecnologia digital ligada ao ensino.

Quando pensamos em tecnologia nas escolas precisamos atentar para o fato de que isso não se resume à utilização do computador e da internet. É importante que os professores saibam como utilizar os recursos tecnológicos digitais e como aplicá-los em meio ao contexto dos alunos. Segundo Vicente e Araújo (2017, p.180), o professor precisa estar integrado às tecnologias, e seria na graduação o ponto de partida para desenvolver, no futuro professor a capacidade de utilizar tais recursos para tornarem suas aulas mais significativas.

Ribeiro (2016, p. 161) afirma que os professores manifestam muitas dúvidas e dificuldades no uso das tecnologias em sala de aula e se apropriam das tecnologias com fins didáticos não muito claros e definidos. Isso significa que os recursos tecnológicos digitais acabam sendo utilizados como “um adicional, um atrativo”, sem definição de objetivo didático.

Outro ponto importante, segundo Vicente e Araújo (2017, p.181), além da falta de um objetivo didático, é a falta de apoio oferecido aos professores. Segundo os autores, é determinante a figura de um profissional habilitado dentro das escolas para montagem e utilização dos meios tecnológicos durante as aulas.

O ambiente educacional, assim como outros ambientes sociais, iniciou um processo de inclusão do uso de redes tecnológicas, e com o barateamento dos meios eletrônicos, mais escolas e professores passaram a ter acesso às novas tecnologias e à internet. Assim, com a apropriação de recursos tecnológicos e com as escolas equipadas, diversas atividades deveriam se tornar comum no processo de ensino aprendizagem, segundo Souza (2007).

Cumprir lembrar, entretanto, que o fato de ter vários recursos digitais tecnológicos à disposição do professor não diminui a importância do livro didático, que ainda continua sendo um recurso tecnológico bastante utilizado na busca pelo conhecimento. O livro didático ainda divide espaço com as redes de computadores, internet, dentre outros. Os recursos tecnológicos digitais sozinhos não resolverão os problemas educacionais, mas podem ser adaptados dentro de um processo de melhoria que beneficiará o processo educacional. (SOUZA, 2007).

Desse modo, o acesso às tecnologias e o combate à exclusão digital são necessários. Para Souza (2007), uma das maneiras de quebrar a dificuldade de inserção no mundo digital é promovendo ações para o letramento digital que beneficie a figura do professor.

Com base no que foi exposto até o momento, podemos supor que a educação continuada do professor de língua estrangeira poderia levar esse professor a se desenvolver cada vez mais, já que teria oportunidade de fazer contato com outros profissionais da sua área, e pode ser parte de um grupo que discute questões relacionadas ao seu trabalho, segundo Souza (2007).

Diante desse quadro precisamos refletir sobre qual é o papel do professor. Segundo Souza (2007), é preciso que o professor promova oportunidades para desenvolver a capacidade do aluno de pensar com autonomia. Para isso, no entanto, é preciso que o professor seja autônomo, ele mesmo, e que direcione seu próprio desenvolvimento profissional, assim ele poderá levar o aluno a ter consciência e acreditar na sua capacidade.

Promover ações que desenvolvam as capacidades e competências dos alunos é o foco de todo professor, e para que esse processo aconteça é fundamental que os órgãos governamentais reconheçam que oportunidades de formação continuada sejam ofertadas aos professores. É preciso promover a formação continuada para atender as demandas de uma sociedade em processo e mudanças tecnológicas que não pode se ater apenas aos aspectos

técnicos. Ou seja, é preciso investir em atividades voltadas para assunto de interesse dos profissionais de educação (SOUZA, 2007).

1.6 As tecnologias no ensino de língua inglesa

Encontrar o material necessário para dar aula de língua estrangeira sempre foi um problema, o professor recorria sempre ao livro didático. Todavia, com a internet, surgem outros meios de encontrar material que dê suporte às atividades realizadas durante as aulas. Segundo Braga (2013, p.47), a internet possibilitou “a criação do ‘próprio material’ pelo professor”, pois,

A internet traz soluções importantes para esse antigo problema de como se ter acesso a materiais didáticos diversos e adequados. Na rede é possível encontrar textos, ilustrações, vídeos, filmes, discussões sobre qualquer questão que o professor queira explorar na sala de aula (BRAGA, 2013, p.48).

A aula de língua estrangeira é como uma aula de laboratório, ou seja, é preciso estar em contato direto com a língua. Era difícil e caro, no entanto, ter acesso a um material físico, como jornais e revistas estrangeiras. Praticar a língua fora do contexto da sala de aula era outra dificuldade encontrada no estudo de língua estrangeira. Logo, a internet veio para ajudar a solucionar este problema, pois a facilidade de acesso a textos, vídeos e sons passou a ser viável (BRAGA, 2013, p.49).

Em síntese, atualmente as redes sociais e as publicações on-line propiciam diferentes oportunidades para a exposição e uso da língua alvo. Pode-se mesmo dizer que aprendizes de línguas estrangeiras, mesmo sem sair de seu próprio espaço geográfico, têm a possibilidade de usufruir uma ‘imersão linguística virtual’ que permite acesso a situações reais de uso da língua (BRAGA, 2013, p. 51).

No atualidade, a internet permite até mesmo que os alunos publiquem seus textos e explorem o uso da língua estrangeira em diversos contextos. Assim, a figura do professor se faz importante como um mediador para levar seus alunos ao conhecimento já que “a produção do aluno pode ir além de um mero exercício escolar, realizado para a leitura do professor e com objetivos de avaliação. Agora o aprendiz tem a possibilidade de publicar os textos on-line para leitores virtuais” (BRAGA, 2013, p. 54-55).

Embora a tecnologia tenha a tendência de fazer com que os professores se atualizem para transformarem suas aulas em mais dinâmicas e eficazes, a mudança mais importante precisa ser a perspectiva que o professor tem do uso das tecnologias. Somente projetar textos

como se fazia com os retroprojetores, como diz Braga (2013, p. 59), não fará da aula uma experiência inovadora e dinâmica. É preciso explorar as tecnologias e levar os alunos a uma construção crítica do pensamento. Assim,

na realidade, as mudanças não são determinadas pelas mídias, mas sim pela perspectiva pedagógica adotada e pela exploração efetiva e criativa dos recursos que o meio oferece. (...) Resumindo, o fato de ser digital não garante o caráter de 'inovação'. Não é a incorporação da tecnologia que determina as mudanças nas práticas de ensino, mas sim o tipo de uso que o professor faz das possibilidades e recursos oferecidos pelas TICs. (BRAGA, 2013, p.59)

É importante que a escola não ignore a presença da tecnologia que está presente na sociedade atual. E, assim, cabe à comunidade escolar abraçar estes recursos tecnológicos como uma nova ferramenta na maneira de ensinar e aprender (RUBIN, 2015).

O grande desafio é o de abandonar as velhas maneiras de ensinar e começar a buscar novos caminhos já que

na educação, porém, sempre colocamos dificuldades para a mudança, sempre achamos justificativas para a inércia ou vamos mudando mais os equipamentos do que os procedimentos. A educação de milhões de pessoas não pode ser mantida na prisão, na asfixia e na monotonia em que se encontra. Está muito engessada, previsível, cansativa (MORAN, 2013).

O diferencial das tecnologias nas salas de aula não é colocar o conteúdo pedagógico dentro de computadores, *tablets*, *iPad*, etc. e, sim, de um aparelho no qual os alunos criem seus próprios trabalhos, sejam eles em textos, vídeos, gráficos ou imagens. Ao professor caberá o papel de conduzir os alunos dentro desse novo cenário. Não é necessário ser um gênio do computador, um blogueiro ou tuiteiro para fazer o uso de tecnologias em sala de aula, mas é necessário estar aberto às possibilidades do uso de novas mídias/tecnologias (RUBIN, 2015).

Uma vez apresentados os alicerces teóricos deste trabalho, no próximo capítulo, será descrita a metodologia utilizada.

CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo aborda a metodologia da pesquisa. Nele, apresentaremos o referencial teórico utilizado para a coleta e análise de dados, o contexto da pesquisa, a descrição dos participantes, os instrumentos de coleta e os procedimentos de análise de dados.

2.1 – A pesquisa

Buscando compreender o objetivo geral desse trabalho, que é identificar como acontece a relação dos professores de língua inglesa do Município de Resende/RJ com as tecnologias disponibilizadas pela rede municipal de ensino, foi desenvolvida uma pesquisa de caráter qualitativo e quantitativo. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi aplicado um questionário (anexo 1) com perguntas fechadas e semiabertas. Ao perceber que algumas questões não haviam sido respondidas por meio do questionário, usamos uma entrevista complementar (anexos 2 e 3), para tentar suprir as supostas lacunas não preenchidas pelo questionário.

Em relação à pesquisa de cunho qualitativo, os pesquisadores buscam compreender as experiências dos indivíduos. Segundo Chizzotti (1998, p.78), eles se dedicam a análise dos significados que os indivíduos dão as suas ações. O foco interpretativista é uma das características dessa metodologia. De acordo com Bogdan e Biklen (1994 apud CHINI, 2014), essa abordagem postula que a experiência humana é mediada pela interpretação em função das interações com os outros.

É por meio da análise qualitativa que o pesquisador obtém acesso a dados descritivos mediante a interação com o objeto de estudo. Ele busca entender a situação da pesquisa de acordo com a visão dos participantes para assim interpretar o objeto estudado (CHINI, 2014, p.68).

Na busca para definir etapas de uma pesquisa qualitativa, Chizzotti (1998) apresenta três fases que delimitam o trabalho do pesquisador. A primeira compreende a determinação da pesquisa que será estudada; a segunda, a definição da investigação, que se refere à coleta e à organização dos dados; e a terceira, a estratégia de ação, que corresponde ao relatório crítico e a análise final dos resultados.

Neste trabalho, seguindo as etapas, na primeira fase da pesquisa, foi selecionado e delimitado o tema a ser estudado. Assim, foram investigadas as necessidades e as dificuldades dos professores em fazerem uso de recursos tecnológicos digitais ofertados pela rede

municipal de ensino do Município de Resende. Na segunda fase, que é a coleta e a síntese dos dados, foi aplicado um questionário a 15 professores de inglês da rede municipal de educação; e foram feitas duas entrevistas para complementarem os dados da pesquisa. As entrevistas foram feitas em duas etapas devido ao tempo disponível das professoras. Na terceira fase, a estratégia de ação, foi feita uma análise dos resultados obtidos e a redação final do texto.

Tanto a abordagem qualitativa, como a quantitativa, dentro de suas especificidades, servem como base de apoio para a análise de dados. Os “(...) métodos quantitativos supõem uma população de objetos de observação comparável entre si, e os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e razão de ser” (HAGUETTE, 1992, p.63).

Dal-Farra e Lopes (2013), referindo-se à contribuição dos métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa educacional, dizem-nos que

(...) os estudos quantitativos e qualitativos possuem, separadamente, aplicações muito proficuas e limitações deveras conhecidas, por parte de quem os utiliza há longo tempo. Por esta razão, a construção de estudos com métodos mistos pode proporcionar pesquisas de grande relevância para a Educação como corpus organizado de conhecimento, desde que os pesquisadores saibam identificar com clareza as potencialidades e as limitações no momento de aplicar os métodos em questão (DAL-FARRA; LOPES, 2013, p.71)

As duas abordagens de pesquisa – qualitativa e quantitativa – tem um mesmo ponto em comum em muitas pesquisas realizadas. Segundo Godoy (1995, p.63), é o contexto o elemento definidor de qual caminho a seguir, ou seja, em qual dos aspectos será colocado uma ênfase maior. A combinação das duas pesquisas pode favorecer o enriquecimento da investigação.

Na próxima seção, será descrita a metodologia da Análise de Conteúdo, utilizada para a análise dos dados do questionário.

2.2- Análise de conteúdo

Os dados levantados do questionário e das entrevistas, utilizados como instrumento de coleta, podem ser analisados em dois tipos:

- a) os resultantes das questões fechadas e que são quantitativas; e

b) os resultantes das questões semiabertas ou abertas que são analisadas à luz de Bardin (2010).

A Análise de Conteúdo de Bardin (2010) foi utilizada para a análise dos dados da pesquisa e é definida como

um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdos das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a produção/recepção (variáveis e inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2010, p.44).

São três as fases que constituem a Análise de conteúdo: a pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos, inferência e interpretação (BARDIN, 2010). Na pré-análise, busca-se identificar as ideias centrais, quem são os participantes da pesquisa, a formação, idade, sexo, dentre outras informações. Na segunda fase, que consiste na exploração do material, um texto codificado foi redigido a partir da transformação dos dados. Respostas similares foram agrupadas para consistirem em um conjunto coeso de significações. A parte final da análise consiste nos resultados obtidos com a pesquisa a partir da inferência e da interpretação.

A primeira fase, a pré-análise, é uma leitura para que se possa identificar as ideias centrais. Nessa fase, o objetivo da pesquisa e o referencial teórico irão nortear a análise dos dados.

A segunda fase, a exploração do material, consiste na preparação do material para codificação. A codificação é a transformação de dados brutos do texto em representação de conteúdo. Nesta pesquisa, considerou-se o significado central das respostas, assim, quando surgiam respostas similares, elas eram codificadas e agrupadas de maneira que constituíam um conjunto.

A terceira fase é o tratamento dos resultados obtidos, em inferência e em interpretação. Os resultados brutos são transformados em significativos e válidos.

A seguir foram enumeradas as ações desenvolvidas no processo de Análise do conteúdo.

a) Pré-análise: Perfil dos professores — questões referentes aos materiais disponibilizados, ao acesso aos recursos tecnológicos digitais, aos cursos de formação continuada, às dificuldades de utilizar o material e as causas do uso ou não dos recursos tecnológicos digitais pelos professores.

b) Exploração do material: A repetida leitura de todas as respostas permitiu identificar as reincidências e, a partir delas, elaboramos as categorias.

c) Definição das unidades de registro: A partir da análise dos dados, optamos pelo uso de frases, palavras ou grupo de palavras que descrevessem a necessidade e a dificuldade dos professores em utilizarem os recursos tecnológicos digitais oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Resende/RJ. O agrupamento por tema e categorias foi feito pela sinonímia das frases, das palavras ou de grupo de palavras.

As três fases da Análise de Conteúdo garantem a validade e a confiabilidade na pesquisa realizada. Na próxima seção, iremos abordar o contexto da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados.

2.3 – O contexto da pesquisa

Nesta seção, faremos uma breve apresentação do Município de Resende/RJ: os recursos tecnológicos digitais disponibilizados pelo município; o funcionamento das aulas de inglês; as escolas da rede; os professores participantes da pesquisa; o perfil da professora-entrevistadora; e o questionário e as entrevistas utilizados como procedimentos de coleta de dados na conduta deste trabalho.

2.3.1 – Um breve histórico da educação no Município de Resende

Este estudo foi realizado na rede municipal de educação do município de Resende no Estado do Rio de Janeiro. A cidade de Resende está situada na região sul do Estado do Rio de Janeiro. Ela abriga a Academia Militar das Agulhas Negras e atualmente é conhecida por ter um grande polo industrial, pois sua localização no trecho Rio-São Paulo atrai grandes empresas. Segundo o site do Município Resende⁶, a cidade é considerada uma das que mais cresce no Estado do Rio de Janeiro por sua localização e pela infraestrutura oferecida para diversos polos industriais. De acordo com dados do IBGE⁷ 2017, a cidade conta atualmente com uma média estimada de 126.923 pessoas.

⁶ Disponível em: <<http://www.resende.rj.gov.br/historia/>> Acesso em: 20 jan.2018

⁷ Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/resende/panorama>> Acesso em: 20 jan.2018

Figura 1: Mapa da cidade de Resende/RJ.



Fonte⁸: *Google maps*

Figura 2: Foto da Academia Militar das Agulhas Negras



Fonte⁹: *Google*

⁸ Disponível em:

<<https://www.google.com.br/search?q=mapa+da+cidade+de+resende+rj&dcrl=0&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ved=0ahUKEwi9xe2XsYDZAhXCUJAKHf-FB0IQsAQIRg&biw=1366&bih=637#imgrc=clb8UcflErBaUM:>>> Acesso em: 21dez. 2017.

⁹ Disponível em:

<<https://www.google.com.br/search?q=foto+da+academia+militar+das+agulhas+negras+resende+rj&dcrl=0&tb>>

O vilarejo de Resende foi explorado pela primeira vez pelo coronel paulista Simão da Cunha Gago no ano de 1744. Antes da chegada do coronel e dos homens brancos, a atual cidade de Resende era habitada pelos índio Puris. Foi no ano de 1848, no dia 13 de Julho, que a vila de Resende foi elevada a categoria de Cidade. A curiosidade em relação a esta data é que, embora a elevação a categoria de cidade tenha ocorrido no dia 13 de Julho, o aniversário da cidade é comemorado no dia 29 de Setembro, pois nesta data, no ano de 1801, o povoado passou a ser considerado Vila de Resende em homenagem ao Conde de Resende, que era o Vice-Rei do Brasil na época.

Embora a cidade de Resende/RJ seja conhecida por seu grande potencial no polo industrial, abriga também inúmeros monumentos históricos; hoje há um total de 63 imóveis tombados pela cultura. São monumentos em sua maior parte construídos pelos escravos, que foram essenciais para a formação cidade¹⁰.

À Secretaria de Educação do município cabe promover a gestão do ensino público municipal assegurando o seu padrão de qualidade, garantir igualdade de condições para o acesso e permanência na escola — inclusive para crianças e adolescentes portadores de deficiência física, além de assegurar aos alunos da zona rural a gratuidade e a obrigatoriedade do transporte escolar, entre outros atributos.

2.3.2 - As tecnologias disponíveis nas escolas do Município de Resende

A rede municipal de educação distribuiu diversos materiais tecnológicos nas escolas para auxiliar no processo didático. Grande parte das escolas possui salas de informática equipadas com *tablet* PC (*netbook* que se transforma em *tablet*), Dvd, televisão, lousa digital e *pendrive*. Há também a disponibilidade de internet na maior parte das escolas.

Além do material citado acima, disponível para uso dos alunos nas escolas, a rede municipal de educação distribuiu no ano de 2006-2007 *laptops* para todos os professores concursados da rede. A maior parte dos professores não tinha acesso aos computadores em casa. Depois desse período, entre os anos de 2012-2013, a secretaria municipal de educação voltou a entregar *tablets* PCs, *netbooks* que se transformam em *tablets*, para todos os

m=isch&source=iu&ictx=1&fir=1DtS6zgD5Z9aTM%253A%252Ca_Asyf3EoFgbpM%252C_&usg=__5aExhzPoQwmosMtHgTv-gh5u0XA%3D&sa=X&ved=0ahUKEwizmbX5soDZAhWFjpAKHa-UCGIQ9QEIKTAA#imgdii=k0iWAYISfOH6uM:&imgrc=YVdAYxOZ69fYeM:> Acesso em: 21 dez.2017.

¹⁰ Disponível em: <<http://www.resende.rj.gov.br/patrimonio-historico/>> Acesso em 5 jan.2017.

professores concursados da rede novamente, inclusive para os professores que já tinham recebido na entrega anterior. Nesse mesmo período, a rede distribuiu também um kit escolar no qual estava incluído um *pendrive* para cada professor.

No ano de 2015, a Secretaria de Educação voltou a investir em tecnologia para as escolas e instalou, nas escolas municipais, lousas digitais. A intenção era que pudessem auxiliar os professores em aulas criativas e dinâmicas.

Outro investimento feito no município foi a diário *online*, que fez com que o volume de papéis diminuísse tanto para os professores quanto para a secretaria da escola. É um sistema que facilita o lançamento de notas, de presença de alunos, de conteúdo e que agiliza a produção de relatórios sobre a turma. Em geral, foi bem recebido pelos professores.

E, dentre todas as tecnologias não podemos deixar de nos referir aos livros didáticos. Esse material também é adotado pela rede. A escolha dos livros é feita de acordo com os ciclos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Governo Federal. As editoras enviam os livros aprovados para serem escolhidos pela rede. Esta distribui para as escolas que repassam os livros para análise dos professores. Os professores de cada escola escolhem os três livros que consideram mais apropriados para serem usados. Porém, na prática, o que acontece é que nem sempre os livros escolhidos são enviados para as escolas. Em alguns anos ocorre de vir livros diferentes para uma mesma escola, de acordo com o Governo Federal isso ocorre pois não há quantidade suficiente de tais livros para suprirem as escolas.

Com todo esse material distribuído, é interessante ressaltar que não há uma cobrança formal para que as escolas e os professores façam uso de todos esses recursos. O que ocorre são conversas informais nas reuniões de área que acontecem ao longo do ano. Há, portanto, apenas uma sugestão para que os professores utilizem, com seus alunos, o material recebido.

Ao percebermos que o investimento na rede municipal de educação de Resende tem sido feito, procuramos realizar uma pesquisa com os professores de língua inglesa para saber como o material distribuído está sendo utilizado em sala de aula.

2.3.3 – As aulas de inglês na rede municipal de educação de Resende/RJ

Na rede municipal de ensino, vale ressaltar que a disciplina de língua inglesa tem a carga horário de três tempos de hora-aula semanais para os sextos e sétimos anos do Fundamental II, e de dois tempos semanais para os oitavos e nonos anos do Fundamental II.

Cada tempo de hora-aula equivale a 45 minutos. Como podemos observar, nos sextos e sétimos anos, a carga horária é maior. Segundo a Secretaria de Educação, isso ocorre para suprir a falta do ensino da língua inglesa no Fundamental I, já que a rede não disponibiliza de profissionais para essa carência. Segue quadro com a quantidade de hora-aula por turma.

Quadro 1 – Quantidade de hora/aula por turma.

Série	Número de aulas	Tempo semanal de aula
6º ano	3 tempos	135´
7º ano	3 tempos	135´
8º ano	2 tempos	90´
9º ano	2 tempos	90´

Fonte: Secretaria de Educação

É importante ressaltar que a distribuição das horas-aulas é determinada pela Secretaria de Educação e que as escolas não possuem autonomia para alterar essa distribuição de hora-aula por turma.

2.3.4 – As escolas participantes da pesquisa

A rede atualmente possui sessenta e duas escolas - entre escolas, pré-escolas e creches – e, dentre elas, somente uma oferta o Ensino Médio Técnico. Dessas escolas, quatorze funcionam como creches, três são escolas especializadas – atendem crianças com necessidades especiais, duas são escolas conveniadas – funcionam em parceria com a rede municipal de educação. A rede oferece os funcionários para o funcionamento dessas duas escolas conveniadas. Há quatorze escolas que estão localizadas na zona rural, o que no Município são chamadas de escola que ofertam a Educação do Campo. Há também uma escola que oferta a educação profissional (informática e mecânica), e quatro escolas ofertam o EJA (Ensino para jovens e adultos). As demais oferecem a educação infantil e o ensino fundamental I e II.

2.3.5 – Os professores participantes da pesquisa

Segundo dados do IBGE (2015), a rede municipal de ensino conta com aproximadamente 614 professores concursados efetivos de todas as áreas, sendo 23 concursados de língua inglesa. Dentre esse número de professores, selecionamos 15 professores de língua inglesa para serem os sujeitos da investigação, a idade dos professores participantes variam de 26 a 60 anos. Eles foram convidados a participarem da pesquisa em uma reunião de área ofertada pela Secretaria de Educação. Essa reunião acontece em alguns momentos do ano, e os professores de cada área se reúnem para debaterem, discutirem ou exporem problemas/ soluções para assuntos voltados para cada área.

Fizeram parte desta pesquisa quinze professores de inglês da rede municipal de educação. A princípio pensou-se em vinte professores, mas alguns professores não se disponibilizaram ou não puderam participar desta investigação. Assim, a proposta inicial de vinte professores foi reduzida para os quinze professores atuantes que concordaram em participar. Acreditamos que, com essa amostragem, foi possível nos orientarmos sobre o uso dos recursos tecnológicos digitais nas aulas de inglês no Município de Resende/RJ.

Para que esta pesquisa pudesse ser realizada, foi necessária à elaboração de um Projeto de Pesquisa o qual foi submetido à avaliação pelo Comitê de Ética da Universidade de Taubaté. Durante a elaboração do Projeto de Pesquisa, foi colhida a assinatura dos professores que se propuseram a participar da pesquisa, autorizando o uso dos dados colhidos ao longo do trabalho.

2.3.6- A professora-pesquisadora

Considero importante compreender meu papel como pesquisadora e professora, pois, junto à pesquisa, está o pesquisador, que deve manter uma conduta participativa. Nesse momento, creio que seja válido descrever minha trajetória como professora de inglês.

Leciono inglês em cursos de línguas estrangeiras desde o ano de 2005. No ano de 2006, formei-me no curso de Letras, com especialidade na língua inglesa, em uma faculdade privada de minha cidade, Resende/RJ. No ano de 2007, fiz um curso de Pós-graduação em língua inglesa. Após esse período, fiz mais uma graduação, em História, e outros cursos de extensão. Em seguida, deparei-me com o desafio de me inserir no “campo acadêmico”, e ingressei no curso de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Dentre os anos de 2012 e 2013, passei a fazer da Rede Pública de Ensino de Resende/RJ. Como professora de inglês da Rede Municipal de Educação, onde sou professora concursada, vivenciei a inserção de diversos recursos digitais tecnológicos sendo inseridos nas escolas — recursos esses que foram descritos na seção 3.3.2 — e pude observar que vários colegas não os utilizavam em suas aulas. Em virtude desse motivo, dentre outros, despertou-me o interesse em pesquisar especificamente como os professores de inglês de Resende lidavam ou não com recursos tecnológicos digitais.

2.4 – O questionário

Segundo Marconi e Lakatos (2003, p.201), o questionário é “um instrumento constituído por uma série ordenada de questões, que devem ser respondidas por escrito e não exigem necessariamente a presença do pesquisador”. Segundo Gil (2008), o questionário é

uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc. (GIL, 2008, p.121).

O questionário foi escolhido para ser aplicado como um instrumento que permite fazer um levantamento qualitativo e quantitativo dos dados sem necessariamente precisar se aplicado na presença do pesquisador.

Para esta pesquisa, foi elaborado um questionário único (Anexo 1) aplicado a todos os professores envolvidos na pesquisa. Para complementar os dados obtidos com o questionário, fizemos também uma entrevista complementar (Anexo 2 e Anexo 3) com 05 professores. A entrevista foi feita em duas partes pois o tempo disponível para conversar com as professoras não foi o suficiente para concluir a entrevista. Assim, a entrevista foi concluída com dois encontros, que ocorreram durante reuniões pedagógicas propostas pela secretaria de educação. E, durante um momento, enquanto ocorria a reunião, tive um espaço para conversar com as professoras.

2.4.1 O questionário aplicado aos professores

O questionário foi aplicado nos meses de Junho e Julho de 2017 durante as reuniões pedagógicas realizadas pela Secretaria Municipal de Ensino. Alguns professores responderam

no mesmo instante em que foram abordados sobre a pesquisa, e alguns só devolveram o questionário respondido no mês de Julho de 2017. Era um grupo de aproximadamente 50 professores com formação em Línguas (Português, Inglês e Espanhol) e, desse grupo, foram selecionados os 15 professores de inglês presentes no encontro. Esses professores se disponibilizaram a responder ao questionário voluntariamente, sem a necessidade de identificação.

O objetivo desse questionário foi buscar respostas que colaborassem para que pudessemos conhecer um pouco sobre a formação desses professores bem como compreender o uso de tecnologias nas aulas de inglês. Com esses objetivos, as perguntas buscaram ajudar a traçar o perfil dos professores; conhecer o material tecnológico oferecido pela rede municipal de ensino, as necessidades e as dificuldades dos professores em trabalhar com as tecnologias; e saber se houve treinamento e/ou auxílio para que os docentes façam uso das tecnologias ofertadas pelo município.

Tratando-se de uma pesquisa que envolve um órgão público com funcionários concursados, foi necessário solicitar a autorização da Secretaria de Educação para a autorização da aplicação do questionário aos professores da rede. Essa solicitação ocorreu em 29 de novembro de 2016 junto a ex-secretária de educação, e foi, posteriormente enviado ao Comitê de Ética em Pesquisa da UNITAU. E, por motivos éticos, em 27 de março de 2017, o projeto e o questionário foram novamente apresentados ao atual diretor pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Resende, que deu seu consentimento para o prosseguimento desta pesquisa.

2.5 A entrevista

A pesquisa é um caminho para se chegar à ciência, ao conhecimento, e, para sua execução, utilizam-se diferentes técnicas para alcançar uma resposta precisa. Gil (2011) conceitua entrevista como um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas propostos.

De acordo com Gil (2011), as entrevistas podem ser estruturadas em: informais, focalizadas, por pautas e formalizadas. A entrevista informal é a menos estruturada e se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados. É recomendada para oferecer uma visão aproximativa do problema pesquisado. A entrevista focalizada enfoca um tema específico, sendo permitido ao entrevistado falar livremente sobre

o assunto, mas o entrevistador precisa se esforçar para retomar o mesmo foco quando ele começar a desviar-se do assunto. É empregado em situações experimentais, com o objetivo de explorar a fundo alguma experiência vivida em condições precisas.

Ainda segundo Gil (2011), a entrevista por pautas apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo do seu curso. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente, à medida que reporta às pautas assinaladas. A entrevista estruturada, ou formalizada, desenvolve-se a partir de uma relação fixa de perguntas, cuja ordem e redação permanecem invariáveis para todos os entrevistados que geralmente são em grande número.

Para esta investigação, percebendo que, por meio do questionário não foi possível coletar as informações necessárias para dar continuidade a esta pesquisa, a entrevista foi utilizada por “proporcionar respostas aos problemas” (GIL, 2008). Dentre as quinze professoras que participaram voluntariamente para responder ao questionário, cinco concordaram em participar da entrevista 1 (Anexo 2), e as mesmas cinco se dispuseram a participar da entrevista 2 (Anexo 3). As entrevistas foram planejadas para serem feitas em somente um momento, mas, devido ao tempo disponível, não foi possível concluir a entrevista. Assim, elas foram aplicadas em dois momentos, para o mesmo grupo de professoras.

Para este estudo, utilizou-se a entrevista por pautas, ou seja, partimos de pontos de interesses que foram sendo explorados durante o curso da entrevista. É preciso dizer que, de todas as perguntas feitas durante as entrevistas, foram selecionadas as respostas que de fato complementavam o questionário, assim não serão todas as respostas das entrevistas que constarão nesta pesquisa. Uma vez que a pesquisa foi contextualizada segue relato dos procedimentos para análise dos dados.

2.6 – Procedimentos para Análise de Dados

Segundo o que foi exposto na seção anterior, esta pesquisa utilizou um questionário como instrumento de coleta de dados. Para analisar as respostas dadas às questões, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2010). O questionário aplicado junto aos professores continha 34 questões sendo elas fechadas e abertas.

De acordo com Gil (2008), as questões podem ser classificadas como:

- fechadas: o respondente deve escolher uma alternativa dentre as que são apresentadas numa lista;

- abertas: o respondente tem ampla liberdade de resposta, sem qualquer restrição.

O objetivo do questionário é colher informações pessoais (formação, idade, sexo etc), levantar dados sobre os recursos tecnológicos digitais disponíveis pela rede municipal de ensino, identificar as necessidades dos professores, verificar se os recursos tecnológicos digitais fazem parte do cotidiano destes profissionais, além de verificar como os professores veem a importância ou não do uso de tecnologias nas aulas de inglês, e se fazem uso das tecnologias em suas aulas.

Ao final da análise da aplicação do questionário, percebeu-se a necessidade de complementar as informações com uma entrevista na qual tentamos aprofundar a pesquisa. Com os dados organizados, foi possível analisar, discutir os resultados e responder as questões desta pesquisa conforme será visto no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 – AS ANÁLISES E DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os resultados da pesquisa, estabelecer conexão com os pressupostos teóricos apontados no trabalho de forma a responder as perguntas da pesquisa abaixo listadas:

1. As escolas oferecem suporte para a atualização dos professores em relação ao uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) em sala de aula para a realização de atividades didáticas? Como isso acontece?
2. A rede municipal de educação oferece infraestrutura para a realização de atividades com o uso de recursos tecnológicos?
3. Que ferramentas tecnológicas são utilizadas como mais frequência pelos professores? Por quê? E quais não são e por quê?
4. De que modo o uso das tecnologias pode colaborar para o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de língua inglesa?
5. De que maneira os professores de Língua Inglesa fazem uso - ou não - dos recursos tecnológicos na sala de aula?

Visando responder a essas questões, este capítulo se propõe a analisar as respostas do questionário e identificar as necessidades e os problemas com a inserção das tecnologias nas aulas de inglês do Município de Resende/RJ.

3.1 Respostas dos professores ao questionário

Nesta seção, serão apresentadas e discutidas as respostas dos professores que colaboraram com essa pesquisa. As respostas foram coletadas a partir da aplicação do questionário para quinze professores voluntários da língua inglesa dentre os vinte e três concursados ativos do município.

3.1.1 A análise

Os dados preliminares do questionário visam traçar um perfil dos professores, a idade, o sexo, a quantidade de alunos para os quais ensinam e escolas nas quais trabalham, e o local onde concluíram a licenciatura.

A análise quantitativa revela que todos os professores que se disponibilizaram a responder ao questionário são mulheres com idade entre 27 e 60 anos. Essas professoras trabalham de 1 a 4 escolas e têm um número de alunos que varia entre 120 a 400, fazendo uso, nas turmas em que são regentes, dos recursos tecnológicos digitais distribuídos pela Secretaria Municipal de Educação, tais como: *tablets*, computadores, lousas digitais, dentre outros, em todos os anos do Fundamental II, sem preferência por uma série ou outra. Dentre as 15 professoras colaboradoras, nove delas se formaram em uma tradicional faculdade privada do Município de Resende/RJ.

Os dados analisados revelam que as professoras atuam em mais de uma escola, com uma quantidade volumosa de alunos, uma média de quatrocentos, com os quais trabalham. Infere-se que muitas tiveram a formação em comum na mesma instituição.

A questão 1, “*Indique os equipamentos disponíveis na escola para uso didático/pedagógico*”, foi elaborada para se ter conhecimento dos dispositivos tecnológicos disponibilizados pela escola para o uso didático e pedagógico. Dos itens sugeridos pelo questionário (televisão, rádio, DVD, câmera fotográfica, projetores, lousa digital, *tablet*, computadores e celular), todos foram marcados como opção pelos professores que responderam a questão.

Quadro 2 - Resumo das respostas à questão 1.

Recursos tecnológicos digitais	Quantidade de professores que marcaram a alternativa
Televisão	14
Rádio	12
DVD	12
Câmera fotográfica/filmadora	6
Projetor	14
Lousa digital	12
<i>Tablet</i>	9
Computador	11
Celular	2

Fonte: Dados da pesquisa

Todavia, um fato chamou a atenção nas respostas dessa questão. O celular foi o item tecnológico menos marcado como opção, tendo sido indicado somente duas vezes. Como o questionário não dava abertura para que os professores respondessem o porquê, essa foi uma das perguntas feitas na entrevista complementar, *“Mesmo o celular não sendo disponibilizado pela rede municipal de ensino esse é um aparato tecnológico sempre acessível aos alunos. Você o utiliza em suas aulas? Sim? Não? Por quê?”*.

As professoras que consentiram em participar voluntariamente das entrevistas complementares tiveram suas identidades preservadas, e por este motivo serão chamadas de P 1,2,3,4,5. Das cinco professoras participantes, duas delas marcaram o celular como opção e deram respostas indicando apreciar o uso do celular como um bom recurso tecnológico para suas aulas. Segundo P2: *“Creio que usar o celular em sala de aula pode despertar o interesse de meus alunos. E, acho também que ele (o celular), não precisa ser somente um vilão, que posso fazer dele um aliado”*. Já P1 foi contrária a essa visão: *“Na minha opinião os alunos não sabem fazer o uso didático do aparelho e o usam somente para acessar redes sociais e tumultuar as minhas aulas. Fora o fone no ouvido a todo instante que preciso pedir para que guardem. Não sou a favor do uso do celular em sala de aula”*.

A partir das respostas, é possível perceber que, dentre as tecnologias destacadas na questão 1, o uso do celular foi o item que menos foi citado, não sendo nem mesmo mencionado pelas outras entrevistadas. E, quando surgiu a pergunta, algumas preferiram não falar sobre o uso do celular, pois, segundo algumas delas, *“só serve para distrair os alunos”*. De acordo com as outras três professoras, elas não se sentem preparadas para usá-lo didaticamente em suas aulas, mas disseram que gostariam de encontrar um meio de fazê-lo.

No ano de 2013, a UNESCO¹¹ lançou um guia¹² visando auxiliar os governos à efetivação do celular em sala de aula, e os motivos para tal incentivo foram enumerados de forma que pudesse demonstrar as vantagens de seu uso para a educação. Nesse documento, é importante ressaltar:

- a) Estão elencadas proposições sobre o alcance do uso das tecnologias digitais da informação e comunicação na educação, que consignam benefícios tanto para os alunos quanto para os professores, podendo-se ressaltar: otimização do tempo na sala de aula, aprendizagem em qualquer hora e lugar, construção de novas comunidades de aprendizagem, avaliação e *feedback* feitos em menor tempo, melhorias na comunicação entre as partes.

¹¹ UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

¹² Lançado pela UNESCO, na Mobile Learning Week, que aconteceu em Paris no mês de Fevereiro de 2013. Disponível em: <<http://porvir.org/porfazer/10-dicas-13-motivos-para-usar-celular-na-aula/20130225>>. Acesso em: 01 mar.2018.

- b) Merece destaque não ter sido olvidado o alcance de tais tecnologias no tocante às pessoas com necessidades especiais, abrangendo assim a chamada educação inclusiva, consubstanciada no direito de todos os alunos à educação de qualidade adequada às necessidades básicas.
- c) São sugeridas recomendações para que os governos criem ou utilizem políticas ligadas ao aprendizado móvel que engolem o treinamento e a capacitação de professores, com promoção do uso seguro, responsável e saudável.

Ter em mãos dicas como as da UNESCO pode ajudar alguns professores a compreender que o celular, ao invés de vilão, pode ser tornar um grande aliado durante as aulas de inglês. A seguir os 13 motivos para o uso do celular em sala de aula segundo a UNESCO.



Fonte: ¹³UNESCO, 2013.

A figura acima, que contém os treze bons motivos para usar as tecnologias móveis na escola e as dez recomendações para os governos da UNESCO alerta para o grande desafio que como professores, enfrentamos em relação ao celular, não quanto ao acesso ao dispositivo,

¹³Disponível em: <<http://porvir.org/porfazer/10-dicas-13-motivos-para-usar-celular-na-aula/20130225>>. Acesso em: 01.mar.2018.

mas sim como utilizá-lo dentro do ambiente escolar. Acreditamos que ter em mãos as dicas da UNESCO pode ajudar o professor a compreender o papel do celular nos dias de hoje.

A questão 2 do questionário, “*Você concorda com o uso de tecnologias como o celular, o tablet, o computador e a lousa digital em sala de aula?*”, aborda sobre a concordância ou não do uso de tecnologias nas aulas de inglês. A análise quantitativa das respostas à questão 2 revela que quatorze dos quinze professores participantes concordam com o uso das tecnologias. E, mesmo a única professora que não marcou a opção de que concorda totalmente com o uso das tecnologias em suas aulas, marcou a opção de que às vezes concorda com o uso dos recursos tecnológicos.

Dentre as respostas das professoras à questão 2, algumas foram selecionadas para reforçarem suas opiniões. Segue quadro de respostas, divididos em categorias, seguindo a Análise de Conteúdo a partir de Bardin (2010).

Quadro 3 – Quadro ilustrativo das emissões dos participantes à questão 2.

Categoria	Emissões
Parte do cotidiano	<p>“Realidade presente no dia a dia do aluno”.</p> <p>“Porque são eles que fazem parte da vida cotidiana dos alunos. Além de deixarem as aulas mais atrativas e práticas, até para nós mesmos”.</p> <p>“As tecnologias fazem parte de nossas vidas dentro e fora da escola”.</p>
Aulas dinâmicas	<p>“Faz com que a aula se torne mais rica”.</p> <p>“Uso para dinamizar a aula, e porque aproxima as linguagens”.</p> <p>“Porque podem ser usados como facilitadores de exercício audiovisual e fontes de pesquisa”.</p> <p>“O fato é que o uso das tecnologias é útil na exploração dos conteúdos de forma mais interativa”.</p> <p>“Porque é uma oportunidade de diversificar as aulas”.</p>

	“Em termos de informação tudo é válido”.
Obstáculos	“Os alunos acabam se dispersando em outros aplicativos, programas ou redes sociais”.

Fonte: Dados da pesquisa

É relevante mencionar que o número de participantes que assinalaram concordar com o uso das tecnologias em sala de aula abarca todas as professoras participantes da pesquisa. A partir desses dados, podemos inferir que as professoras têm interesse em levar as tecnologias para suas aulas e que percebem a importância dos recursos tecnológicos tanto fora quanto dentro da escola, conforme disse uma das professoras. Braga (2013, p.59) afirma que a tecnologia tende a fazer com que os professores se atualizem para transformar suas aulas em dinâmicas e eficazes, e por isso se faz importante a exploração das tecnologias de modo que os alunos possam construir o pensamento crítico.

A questão 3, “*A escola tem: (alternativas no quadro a seguir)*”, aborda sobre o que a escola e a rede oferecem em termos de computadores e internet para o uso dos professores. Segue quadro com as respostas. É importante ressaltar que nesta questão era possível marcar mais de uma resposta.

Quadro 4 – Resumo das respostas à questão 3.

Alternativas	Quantidade de professores que marcaram a alternativa
Computador sem internet	9
Computador com internet	5
Computador disponível para as salas de aula	3
Não possui computador	0
Não possui internet	0
Possui internet, mas não para toda a escola	7
Computador na sala dos professores	3
Sala de informática sem internet	8
Sala de aula com internet	2

Fonte: Dados da pesquisa

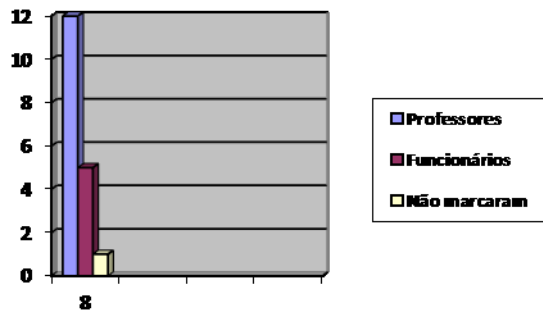
A análise quantitativa da questão 3 mostra que, embora a rede municipal de educação ofereça os mesmos equipamentos às escolas, elas não funcionam da mesma maneira nem oferecem os mesmos recursos. Na entrevista complementar, foram feitas as seguintes perguntas: *“Por que a disponibilidade dos recursos tecnológicos como os computadores, tablets, lousas digitais não é a mesma para cada escola? Por que em uma escola há internet, sala de computadores para alunos, computadores disponíveis para professores e em outras escolas não?”*. Alguns professores apontaram a gestão administrativa como o principal motivo pelas diferenças entre as escolas. Segundo uma das professoras participantes da entrevista, *“Uma boa gestão faz muita coisa boa pela escola, recorre a recursos que dão todo o suporte para que a escola funcione muito bem e nos oferece diversos recursos para trabalhar, mas a má gestão não se importa com seus professores desde que não faltemos”*.

Embora os recursos tecnológicos digitais disponibilizados para grande parte das escolas tenham sido os mesmos, percebe-se, por meio da entrevista, que os recursos em algumas escolas estão disponíveis, porém a escola, nesse caso a gestão, não conseguiu achar um espaço correto de armazenamento e encontrou dificuldades em deixá-los à disposição dos professores. De acordo com uma das entrevistadas, *“na minha escola há computadores, tablets, dentre outros recursos, porém estão entulhados no laboratório, pois segundo minha diretora, não há uma sala disponível para organizá-los. E por conta desta diretora não tenho acesso aos recursos oferecidos pela Secretaria de Educação”*. Outra professora entrevistada apontou que em algumas situações ela não conseguiu utilizar os recursos, pois não havia tomada, nem extensão para usar a lousa digital: *“Em uma situação programei a aula, e não pude utilizar a lousa digital, pois, as tomadas da sala não estavam passando corrente para o funcionamento da lousa”*.

A partir da análise dessa questão, podemos inferir que a falta de estrutura e de gestão, em alguns casos, interfere na aula planejada pelos professores.

Na questão 4, *“Caso a escola tenha computadores, eles são utilizados (se necessário assinale mais de uma alternativa)”*, foi levantada uma dúvida em relação ao uso dos computadores na escolas.

Gráfico 1- Porcentagem das respostas à questão 4.



Fonte: Dados da pesquisa.

A Secretaria de Educação forneceu a informação de que todas as unidades escolares da rede receberam computadores o suficiente para montarem uma sala de informática que atendessem uma média de 30 alunos. No entanto, a dúvida era sobre quem fazia uso desses computadores. No questionário, perguntamos sobre os professores, os alunos e os funcionários da escola. E, embora a sala de informática tenha sido pensada nos alunos pela Secretaria de Educação, no questionário, a opção mais marcada foi que os computadores são mais utilizados pelos professores e não pelos alunos. Assim, na entrevista, questionamos os professores sobre qual era a finalidade do uso que faziam dos computadores: *O que você faz com os computadores disponíveis na escola?*. As respostas mais recorrentes foram, *“para pesquisar conteúdo e aulas diferenciadas para aplicar nas turmas; para digitar exercícios, testes e textos; para verificar e-mail e redes sociais”*. Verifica-se, portanto, que nem todas as escolas disponibilizam os computadores para os alunos como era a proposta inicial da Secretaria de Educação. E, como estes estão disponíveis, os professores fazem uso para que possam elaborar suas aulas ou mesmo para atividades pessoais.

A questão 5 foi voltada para os trabalhos escolares requisitados pelos professores a seus alunos: *“Os trabalhos escolares que você pede para os estudantes são feitos no computador?”*. Uma vez que as professoras, em sua maioria, entendem ser importante o uso das tecnologias em suas aulas, consideramos necessário saber se solicitam que os trabalhos sejam feitos no computador. Duas professoras responderam que nunca fazem essa solicitação, três disseram que frequentemente o fazem, e a maior parte, dez professoras, disse que raramente exige que os alunos façam seus trabalhos no computador.

Gráfico 2 – Respostas à questão 5



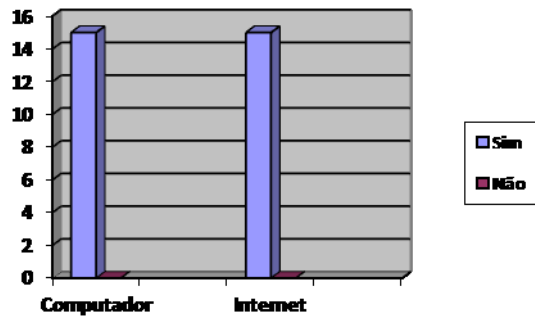
Fonte: Dados da pesquisa.

Na entrevista complementar, perguntamos sobre o assunto: *“Por que solicitam trabalhos feitos pelo computador? Por que nunca pedem? Por que só raramente? A escola disponibiliza os computadores para os alunos fazerem seus trabalhos? E impressora?”*. As cinco professoras entrevistadas justificaram que, se exigem que os trabalhos sejam feitos somente no computador, a maior parte dos alunos não os faz, pois alega não ter acesso à impressora. Outra professora relata que, embora em algumas situações a escola permita que os alunos voltem à escola no contraturno, é necessário ter um funcionário para acompanhá-los, e isso quase nunca ocorre. Além disso, os alunos não possuem acesso à impressora da escola. A gestão escolar alega não haver tinta nem papel o suficiente para disponibilizar o acesso aos alunos. Sendo assim, evidencia-se que os estudantes precisam ter meios próprios para fazer seus trabalhos no computador já que a escola não consegue disponibilizar suprimentos o suficiente para a execução de atividades. É interessante ressaltar ainda que uma das professoras entrevistadas alegou ter disponibilizado o envio de trabalhos por *e-mail*, contudo os alunos não o fizeram.

Ter os recursos tecnológicos digitais a disposição dos professores, como no caso desta pesquisa, no Município de Resende/RJ, é um passo para a inclusão das escolas no mundo digital. Porém, de acordo com Souza (2007), somente inserir esses recursos no meio escolar não é suficiente. É preciso material humano capacitado para auxiliar docentes e alunos que virão a utilizar esse aparato. E, além dos recursos humanos, é preciso também recurso financeiro para que as escolas de fato possam dar suporte a alunos e a professores.

As questões 6 e 7 são complementares e suas respostas foram iguais para todas as professoras participantes da pesquisa. A questão 6 indagava o seguinte: “*Você possui computador em casa?*”, e a questão 7 :“*Você possui internet em casa?*”.

Gráfico 3 – Respostas às questões 6 e 7.



Fonte: Dados da pesquisa

Através das respostas percebe-se que o acesso a computadores e à internet não é um problema para os professores de inglês do Município de Resende/RJ, inclusive porque esses dispositivos foram fornecidos pela própria rede de ensino, como já vimos nesta pesquisa.

O intuito dessas duas questões, 6 e 7, foi identificar como o docente se posiciona em meio às tecnologias, se as possui ou não; visto que precisamos pensar que estamos diante do “professor cidadão e do cidadão professor”, de acordo com Citelli (2010, p.18). E, assim, podemos inferir que o número expressivo de professores que possui em suas casas esses dispositivos reflete o contexto digital no qual estamos.

A questão 8 do questionário indaga o professor sobre qual é a utilidade do computador para o uso pessoal: “*Usando o computador, o faz para:*”. As respostas seguem no quadro a seguir, e mais de uma resposta foi marcada pelas professoras.

Quadro 5 – Resumo das respostas à questão 8

Alternativas	Quantidade de professores que assinalaram a alternativa
Digitar texto.	11
Montar apresentação de <i>Power point</i> .	10

Navegar nas redes sociais.	9
Elaborar atividades didáticas.	13
Outros: estudar	2
Outros: preparar provas e planejamento.	1
Outros: ler	1

Fonte: Dados da pesquisa

A análise quantitativa dos dados revela que grande parte das professores faz uso do computador pensando nas aulas que precisam elaborar e em função do trabalho voltado para a escola.

Sabendo, portanto, para que os professores usam os computadores, é necessário saber que uso fazem da internet. Mais de uma resposta foi assinalada pelos professores. Segue quadro com as respostas da questão 9, “*Utilizando a internet, você o faz para:*”.

Quadro 6 – Resumo das respostas à questão 9.

Alternativas	Quantidade de professores que assinalaram a alternativa
Ler notícias.	12
Pesquisar	13
Trocar <i>e-mails</i>	12
Preparar aula	13
Acessar redes sociais	12
Acessar o Google	12
Participar de cursos online	7
Estudar	12
Outros: compras	6
Outros: <i>what's app</i>	13

Outros: ler livros	8
--------------------	---

Fonte: Dados da pesquisa.

Com os dados coletados, podemos perceber que a internet é utilizada para realizar diversas atividades. A análise quantitativa das respostas revela que grande parte dos professores relacionam as atividades cotidianas como estudo, leitura, compra, conversa, dentre outras atividades, com o uso de tecnologias.

De acordo com Braga (2013), a internet está cada vez mais presente em nossas vidas, seja como fonte de informação e/ou meio para construção de conhecimentos, espaço para manifestações culturais e interações sociais. E, as respostas obtidas na questão 9 vem para fomentar a ideia de que as tecnologias digitais fazem parte da vida das pessoas, tanto de modo pessoal como profissional.

A questão 10 indaga sobre um ponto muito importante para esta pesquisa, que é saber se os professores já fizeram uso de algum recurso tecnológico em suas aulas, “*Você alguma vez já utilizou algum recurso tecnológico em suas aulas. Quais?*”. Quatorze professores marcaram que já fizeram uso de tecnologias em suas aulas e um marcou que não usou. Há uma pergunta complementar a essa questão sobre o recurso tecnológico utilizado. Segue o quadro com as respostas assinaladas no questionário.

Quadro 7 – Resumo das respostas à questão 10.

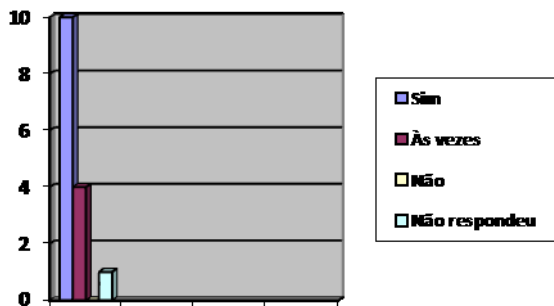
Respostas assinaladas	Quantidade de professores que assinalaram a alternativa.
Lousa digital.	6
Computador.	5
DVD.	4
Celular.	4
Projeter.	5
Televisão.	6

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nos dados, podemos inferir que os professores apontaram diversos recursos tecnológicos e que se esforçam para incluí-los em suas aulas. E a integração entre os professores a esse cenário tecnológico é um fato importante para a educação, que precisa estar cada vez mais atualizada para poder abraçar a todos na sociedade.

Tendo em mente que grande parte dos professores faz uso de recursos tecnológicos, a questão 11 se volta para saber da participação dos alunos nas aulas nas quais há a inserção de recursos tecnológicos, “Quando, e se, você fez uso de recursos tecnológicos digitais em suas aulas, os alunos conseguiram realizar as atividades propostas?”. Segundo os professores, a maior parte dos alunos conseguiu realizar as atividades propostas, no entanto, quatro disseram que, só às vezes, os alunos conseguem realizar as atividades, e uma professora não respondeu a questão.

Gráfico 4 – Resposta à questão 11.



Fonte: Dados da pesquisa

Para a maior parte dos alunos, o uso de meios eletrônicos é uma realidade diária, estando eles sempre em contato com os computadores, *games*, internet. Segundo Prensky (2001), contudo, isso não significa que eles dominem as tecnologias e nem que sejam leitores críticos do que é veiculado por elas. Assim, é necessária a figura do professor como intermediador no processo ensino-aprendizagem. O fato de alguns alunos não conseguirem realizar as atividades propostas demonstra que, embora façam uso da internet e do computador grande parte de seu tempo, não sabem como direcionar seu uso para a elaboração e execução de uma atividade requisitada pelo professor. Logo, é preciso considerar que o professor é ainda essencial no processo de ensino e de aprendizagem e no auxílio a seus alunos.

A questão 12 indaga aos professores sobre a utilização de tecnologias para ministrarem suas aulas: “*Você utiliza tecnologias para ministrar suas aulas?*”. Dez professores disseram que sim, fazem o uso das tecnologias para ministrarem suas aulas, cinco responderam que não usam e um disse que, às vezes, usa a tecnologia para ministrar as suas aulas.

Gráfico 5 - Respostas à questão 12.



Fonte: Dados da pesquisa

E, a questão 13, que é um complemento à questão 12, pergunta sobre qual a finalidade do uso das tecnologias para ministrar as aulas. Algumas respostas foram selecionadas e compõem o quadro a seguir.

Quadro 8 – Resumo das respostas à questão 13.

Categorias	Emissões
Motivação aos alunos	<p>“Para motivar o aprendizado a fim de atingir os objetivos propostos”.</p> <p>“Para prender a atenção do aluno, motivá-lo e para facilitar sua aprendizagem”.</p>
Tornar a aula atrativa	<p>“Para tornar a aula mais atrativa”.</p> <p>“Para dar visibilidade às aulas”.</p> <p>“Para tornar as aulas mais atrativas, abrangentes, dinâmicas e mais próximas da realidade dos alunos”.</p>

Ampliar conhecimento	“Para ampliação de conhecimento dos meus alunos”.
Apresentar conteúdo	<p>“Para visualização de imagens, filmes etc.”.</p> <p>“Para explorar temas mais abrangentes como a literatura”.</p> <p>“Para apresentar o conteúdo de modo interativo”.</p> <p>“Uso raramente, pois os conteúdos acabam sendo priorizados. Mas, quando o faço é para ampliar o conhecimento dos alunos”.</p> <p>“Para acessar vídeos, ouvir música, para digitação de exercícios/textos pelos alunos”.</p>

Fonte: Dados da pesquisa.

Observa-se, neste momento da pesquisa, que as aulas que faziam efeito em gerações anteriores já não bastam para a geração atual, e os professores estão se dedicando para atingirem seus alunos com aulas diferenciadas e dinâmicas. Eles se esforçam para adentrar o mundo digital dos alunos (PRENSKY, 2001), que faz parte da vida cotidiana dos professores também, mas com menos intensidade .

Outro ponto que pode ser inferido a partir das respostas à questão 13, é a percepção dos professores de que abarcar as tecnologias digitais em suas aulas é uma forma de aproximação do aluno, mas com cuidado. É possível perceber também que os multiletramentos estão constantemente sendo considerados nas respostas. Os professores se mostram cientes de que o estudo do inglês vai além do idioma, que há multiplicidade cultural e semiótica de constituição dos textos por meio dos quais nos informamos e nos comunicamos (ROJO, 2012, p.13). E, com a inserção cada vez mais frequente de ferramentas digitais e tecnológicas na vida das pessoas e, conseqüentemente nas escolas, está havendo também uma mudança nos trabalhos realizados no ambiente educacional, os quais são baseados na realidade contemporânea (ROJO, 2012, p.101).

Vale ressaltar que somente dez dos quinze professores participantes da pesquisa responderam a questão 13. Esse fato teve destaque, e assim, nas entrevistas questionamos algumas professoras sobre tal questão, e algumas falas pontuaram a falta de preparo para que possam utilizar as tecnologias em suas aulas: “*Você se sente preparada para trabalhar com a tecnologia em suas aulas? Sim? Não? Por quê?*”.

Quadro 9 – Respostas das entrevistas

“Lidar com as tecnologias é algo que me preocupa, pois reconheço que preciso me igualar aos meus alunos”.
“Sempre que penso em utilizar as tecnologias em minhas aulas desisto em seguida, é muito trabalhoso para o pouco retorno que obtenho da turma”.
“Eu as utilizo sempre que penso em uma atividade bacana ou quando meus alunos sugerem. Quando não sei como utilizar, pergunto para os alunos sem problemas”.
“Não sou tão boa quanto meus alunos ao fazer uso da tecnologia, mas, quando me proponho a desenvolver uma atividade, não tenho problemas em ouvir as dicas dos alunos”.
“Fui uma das que não respondi, mas é que, no momento, não tinha feito uso das tecnologias que nos foram disponibilizadas. Sempre usei somente meu rádio para algumas músicas, mas, depois de conversarmos repensei minha atitude e posso dizer que estou tentando superar minha falta de fê nas aulas com o material que temos a nossa disposição”.

Fonte: Dados da pesquisa

Com base nas respostas obtidas nas entrevistas, podemos visualizar que o uso de tecnologias ainda é um tema que causa insegurança em algumas professoras. Falta aptidão e preparo para lidar com todos os recursos digitais que estão presentes na vida dessas professoras, mas, ao mesmo tempo, distantes, ainda que dentro do contexto escolar. Segundo Braga (2013, p.19), o professor, em grande parte dos casos, não está familiarizado com o uso das TDICs, ao contrário dos alunos que fazem uso diário dessas tecnologias. Nesse caso, evidencia-se que um curso de formação continuada seria de grande ajuda para essas professoras, que reconhecem as dificuldades no manuseio das tecnologias em sala de aula.

A questão 14: “*Qual o uso mais comum que você faz das tecnologias em suas aulas?*”, requisitava uma resposta aberta por parte dos participantes. As respostas seguem no quadro a seguir.

Quadro 10 – Resumo de respostas à questão 14.

Respostas dos professores
“Assistir vídeos/clipes e ouvir músicas”.
“Para assistir filmes e documentários”.
“O computador”.

“Vídeos no <i>youtube</i> acessados através da lousa digital”.
“Televisão e projetos, com o uso do <i>pendrive</i> ”.
“Filmes”.
“Com a utilização e vídeos”.
“Computador e lousa digital para projeção de vídeos”.
“Lousa digital para acessar clipes musicais e documentários”.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nos dados, podemos inferir que grande parte dos professores utiliza diferentes recursos tecnológicos com a mesma intenção, ou seja, trabalhar com imagens e som. com essas respostas, torna-se evidente que os professores não conseguem explorar todo o potencial das tecnologias dentro do sistema educacional. Para Citelli (2009, p.20), uma vez que os docentes possam receber formação adequada para trabalhar com diversas mídias, seria mais fácil fazer o uso delas no ambiente educativo com propósitos pedagógicos. Novamente encontramos problemas que poderiam ser revistos com uma formação continuada que beneficiasse os professores, e, conseqüentemente, os alunos.

Das questões 15 a 22, foram feitas perguntas sobre as principais tecnologias disponibilizadas pela rede municipal de ensino, exceto o celular. Por esse motivo, foi feito um quadro com o agrupamento das respostas. O quadro a seguir revela se os professores fazem uso ou não dos recursos tecnológicos em suas aulas e englobam as questões 15, 17, 19 e 21: “*Questão 15 – Você utiliza o celular em suas aulas?; Questão 17 – Você utiliza o tablet em suas aulas?; Questão 19 – Você utiliza o computador em suas aulas?; Questão 21 – Você utiliza a lousa digital em suas aulas?*” .

Quadro 11 – Resumo das respostas às questões 15, 17, 19 e 21.

Alternativas	Celular	Tablet	Computador	Lousa Digital
Sim	1	1	4	3
Não	7	10	6	7
Às vezes	7	4	5	5

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação às questões 16, 18, 20 e 22: “*Questão 16 - Quais recursos você utiliza do celular?; Questão 18 – Quais recursos você utiliza do tablet?; Questão 20 – Quais recursos você utiliza do computador?; Questão 22 – Quais recursos você utiliza da lousa digital?*”, veremos as respostas expostas no quadro a seguir, observando que era possível mais de uma resposta nesta questão.

Quadro 12 – Resumo das respostas às questões 16, 18, 20 e 22.

Alternativas	Celular	Tablet	Computador	Lousa Digital
Fotos/vídeos	5	1	6	5
Câmera	4	1	1	1
Internet	6	2	7	3
Tradutor	5	1	1	0
Outros: Google	1			
Outros: Word (digitação)		3	2	
Outros: Power Point			1	
Outros: Projetor				3

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base na análise quantitativa podemos inferir que os professores utilizam diversos recursos e que, em sua maioria, o fazem para acessar imagens e sons a fim de auxiliá-los em suas aulas de inglês. Até este ponto da pesquisa é possível constatar que, embora as escolas do município de Resende tenham a disposição de professores e de alunos laboratório de informática com acesso à internet e diversos recursos tecnológicos à disposição, os professores nem sempre os utilizam. Esse fato reforça a visão de que provavelmente há uma falta de letramento digital de professores e de suporte técnico para os docentes. Alguns professores entrevistados deixaram clara a insegurança que possuem ao lidar com os aparatos disponibilizados. Seria uma falha somente do município ou os professores também precisam se atualizar?

Pensando na pergunta acima seria valoroso para os gestores considerarem a possibilidade da formação continuada, uma vez que a ausência de letramento digital entre os professores em geral é percebida como um problema devido à falta de familiaridade com as novas tecnologias.

A questão 23: “*Você já teve algum treinamento em sua escola para usar algum recurso tecnológico nas aulas?*”, é um ponto importante a ser analisado nesta pesquisa já que vai abordar o treinamento recebido ou não pelos professores da rede municipal para utilizar os meios tecnológicos disponibilizados pela Secretaria de Educação do Município de Resende/RJ. A seguir veremos o quadro com as respostas dos professores à questão.

Quadro 13 - Resumo de respostas à questão 23.

Alternativas	Quantidades de professores que marcaram a alternativa
Sim	6
Não	6
Às vezes	3

Fonte: Dados da pesquisa.

A análise quantitativa aponta que os professores estão divididos entre terem treinamento ou não. Como a resposta foi fechada e sem opção para os professores aprofundarem as respostas, foi inserida a questão em entrevista complementar, “*No questionário não ficou esclarecida a questão do treinamento oferecido pela Secretaria de Educação. Por favor, explique como foi o treinamento? Foi bom? Não foi?*”.

Na entrevista, as professoras alegam carecerem de um treinamento para uma aula prática. Segundo P5, “*O que tivemos foi um treinamento de vinte minutos sobre o uso da lousa digital. Em minha opinião foi tudo muito superficial e técnico demais, já nem me lembro mais como fazer. Alguns colegas conseguem usar a lousa em suas aulas, mas isso só ocorre porque são curiosos para usar a lousa. Eu que não me sinto segura o suficiente não uso, mas gostaria muito de um curso prático e mais longo sobre como usar a lousa digital com todos os seus recursos*”.

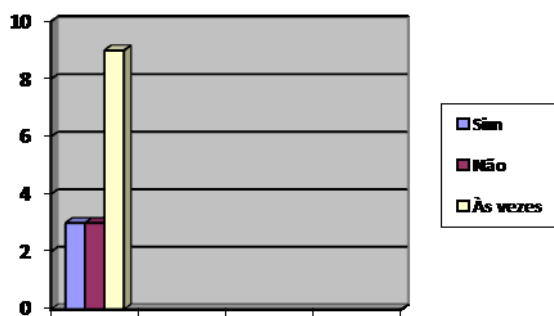
Nesse relato, o despreparo da professora e a vontade de querer aprender como utilizar os recursos da lousa da digital, por exemplo, nos levam a questionar qual foi o objetivo

pedagógico para a aquisição dessas lousas. Assim, com uma pergunta complementar na entrevista percebeu-se, segundo a P3, que: *“Infelizmente a realidade da formação continuada de professores de língua inglesa, e de outras áreas também, não está acontecendo. Nunca houve uma proposta de formação continuada na minha área (língua inglesa), e os eventos que ocorrem, geralmente são sobre as outras áreas de ensino, geralmente matemática, português e história. Isso me deixa muito frustrada”*.

O descontentamento da professora evidencia-se, na pesquisa realizada, pois em vários pontos, até o presente momento, a falta de formação continuada vem sendo apontada como uma falha na formação dos professores do Município de Resende/RJ. É preciso promover a formação continuada para atender as demandas dos professores, não apenas nos aspectos técnicos, mas investir em atividades voltadas para assuntos de interesse dos profissionais de educação (SOUZA, 2007).

Tendo um panorama de que os professores não se sentem preparados para utilizar os recursos tecnológicos disponíveis, a questão 24 é direcionada a saber se há suporte da rede/escola para suprir a falta de treinamento, *“Sua escola/rede oferece suporte para o uso de tecnologias?”*. Três professores disseram que há suporte, três responderam que não há suporte, e nove disseram que às vezes há suporte.

Gráfico 6: Respostas em relação à questão 24.



Fonte: Dados da pesquisa.

A análise quantitativa revela que há um suporte oferecido aos professores, mas o fato de um mesmo número de professores marcarem sim gerou uma dúvida. Para esclarecer a situação, reformulamos a questão na entrevista complementar, *“Na questão 24 do questionário: “Sua escola/rede oferece suporte para o uso de tecnologias?”, não foi possível*

entender como funciona o suporte. Explique como é o suporte oferecido para os professores.”

Na entrevista, alguns professores disseram que há a possibilidade de agendar o suporte oferecido pela rede municipal de educação, mas, às vezes, demora tanto para alguém do suporte aparecer na escola que, quando aparece, os docentes nem conseguem mais lembrar o que queriam saber quando solicitaram o suporte. Respostas similares foram dadas por 4 das 5 participantes da entrevista complementar. Sendo assim, podemos inferir que o suporte existe, porém não atende às expectativas dos professores de inglês participantes da pesquisa. É preciso lembrar também que de fato há falta de preparo dos professores para lidar com os recursos tecnológicos digitais, como vimos até o momento, e, de acordo com Souza (2007), é necessária a presença de recurso humano capacitado para auxiliar os professores no manuseio das tecnologias.

Uma questão importante no contexto da pesquisa é saber se os alunos demonstram interesse em fazer uso de recursos tecnológicos nas aulas de inglês. E, na questão 25 essa foi a pergunta feita aos professores: *“Seus alunos já pediram em alguma situação o uso do celular/ tablet/ lousa digital em suas aulas?”*. De acordo com o questionário, nove professores assinalaram que seus alunos já pediram em algum momento, quatro responderam que nunca pediram, e dois apontaram que, eventualmente, os alunos pedem para ter aulas nas quais os recursos tecnológicos possam estar inseridos. Segue gráfico com as respostas à questão 25.

Gráfico 7 – Respostas à questão 25.



Fonte: Dados da pesquisa

Como essas respostas não esclareceram as dúvidas em relação ao tema, na entrevista complementar perguntamos o que os alunos pediram para ser utilizado, e se o professor

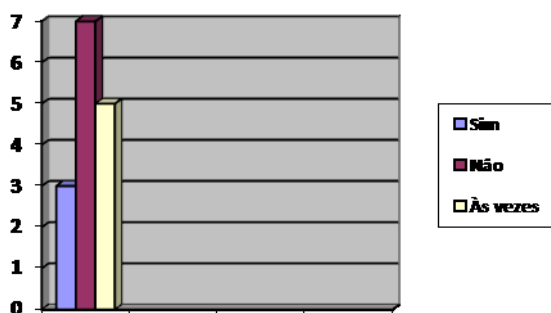
aceitou ou não a proposta feita pelo aluno: “*Quanto ao pedido dos alunos para fazer uso de tecnologias durante as aulas. Eles pedem? Não pedem? Você atende aos pedidos dos alunos? Não atende? Por quê?*”. Três dos cinco professores apontaram que aceitaram a dica dos alunos, mas propuseram o uso dos recursos tecnológicos nas aulas seguintes para que pudessem se organizar, ou até mesmo propuseram projetos a serem realizados pelos alunos com o uso das tecnologias. Já na opinião de duas das cinco entrevistadas, o uso dos suportes tecnológicos é inviável, pois os alunos só propõem o uso para “enrolarem” e não precisarem copiar conteúdo do quadro.

A falta de uma proposta curricular para orientar o uso pedagógico dos recursos tecnológicos digitais é um fato no Município de Resende/RJ. Outro fator que colabora para que os professores se sintam inseguros com o pedido dos alunos é que, se o dispositivo está à disposição de todos os professores, mas sem suporte, e isso resulta no fato de que alguns se sentem mais preparados para lidarem com as tecnologias digitais e outros não. O problema da capacitação dos profissionais da educação ainda é uma questão recorrente na pesquisa.

Com base no que foi respondido pelos professores na questão 25, é perceptível que o uso de tecnologias nas aulas de inglês ainda não é um assunto bem resolvido pelos professores. Assim, a questão 26 aborda se o professor se sente preparado ou não para trabalhar com seus alunos utilizando as tecnologias como suporte pedagógico, “*Você se sente preparado(a) para trabalhar com as tecnologias com seus alunos?*”.

A análise quantitativa da questão aponta que somente três participantes se sentem prontos para trabalharem com as tecnologias, sete responderam que, às vezes, sente-se preparados, e cinco disseram não se sentir preparados para trabalharem com as tecnologias em suas aulas. Segue gráfico com as respostas à questão 26 para melhor visualização.

Gráfico 8 – Respostas à questão 26.



Fonte: Dados da pesquisa

Com opiniões tão diversas sobre os professores estarem prontos ou não para utilizarem os recursos tecnológicos em suas aulas, resolvemos ampliar as respostas na entrevista complementar. Perguntamos por que alguns não se sentiam preparados para utilizar os recursos tecnológicos em suas aulas: *“Você se sente preparada para trabalhar com a tecnologia em suas aulas? Sim? Não? Por quê?”*. Das cinco professoras participantes da entrevista, cada uma, a sua maneira, apontou que o principal desafio é enfrentar a barreira que há entre elas e os alunos, uma vez que consideram que seus alunos sabem mais do que elas, e por esse motivo, preferem usar somente os DVDs, projetores e rádios para complementarem suas aulas. Assim elas não correriam o risco de alunos perceberem a falta de preparo e habilidade que possuem ao ter que usar tecnologias mais avançadas em suas aulas. De acordo com a P2, *“Se eu tiver que trabalhar com qualquer que seja o aplicativo ou programa que os alunos sugerirem não tenho a mínima ideia do que fazer, então melhor não arriscar. Embora eu reconheça que seja necessário eu me atualizar”*. A resposta nos leva a deduzir que a professora reconhece a necessidade de uma formação continuada para se atualizar e se sentir mais preparada a trabalhar com os recursos tecnológicos digitais e tudo o que eles oferecem. Isso reflete a opinião de várias das participantes, pois ao longo do trabalho, em inúmeras situações, a falta de formação continuada sempre aparece. A insegurança em lidar com o aluno revela que deixar de ser a figura central no processo do conhecimento também afeta as professoras.

Essa dificuldade no relacionamento entre aluno e professor ocorre pela diferença entre as gerações. Enquanto grande parte dos professores atuantes teve uma formação centralizada na figura do professor, em que o “professor detém o conhecimento e o transmite na forma e medida que julga adequado” (DAMIÃO, 2015, p.147), o aluno, sempre conectado, está constantemente em contato com outras fontes de informação que não o professor. Assim, as inseguranças e dúvidas que surgem para esta professora afetam a muitos professores, não sendo, portanto, um caso isolado.

Já que grande parte dos participantes disse ter dificuldades em trabalhar com os recursos tecnológicos, a questão 27 aborda sobre a formação desses professores, se eles tiveram alguma disciplina na faculdade que pudesse tê-los preparados para trabalharem com as tecnologias didaticamente: *“Em sua formação como professor(a) você teve aulas que te prepararam para o uso de tecnologias em sua prática docente?”*. Somente duas professoras afirmaram ter tido uma disciplina durante a formação que abordou o assunto, nove disseram que não tiveram uma disciplina durante a formação que pudesse ajudá-las na atuação em sala

de aula. E quatro professoras marcaram a opção de que tiveram em algumas ocasiões algo que abordasse sobre o tema, mas não foi o suficiente. Assim, na entrevista questionamos sobre essas disciplinas: *“Quando se referiram às disciplinas que tiveram na faculdade sobre as aulas que te prepararam, ou não, para o uso de tecnologias em suas práticas docentes, como eram essas disciplinas?”*. Segue quadro com respostas das professoras.

Quadro 14 – Respostas à questão 27.

Categorias	Quantidade de professoras	Emissões similares
Positivas	2	<p>“Tivemos uma disciplina que nos ajudou, mas somente a lidar com as funções práticas de uso. Dar espaço, fonte, espaçamento, coisas básicas, não para saber como utilizar em minha profissão”.</p> <p>“Tive uma disciplina e foi boa, pelo que me lembro”.</p>
Negativas	9	<p>“Não me lembro de ter tido essa disciplina”.</p> <p>“Se tive, não foi boa o suficiente já que não me lembro”.</p> <p>“Tive sim, mas aprender o que tive não me serviu de nada, depois paguei um curso fora da faculdade que me serviu mais”.</p> <p>“A disciplina era horrível, não aprendia nada, saia frustrada da aula”.</p>
Em algumas ocasiões	4	<p>“Tive aulas em alguns momentos, mas achava mal organizada, parecia que qualquer coisa servia para nos ser passado durante as aulas”.</p> <p>“Me lembro que uma das aulas me ajudou, foi quando fui formatar o trabalho de conclusão, o famoso TCC. Nessa ocasião o professor ajudou muito”.</p>

		“Vendo a fala da colega, realmente só me lembro desta aula”.
--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa

Com base nas respostas dadas pelas professoras percebemos que a disciplina a qual tiveram acesso durante a formação inicial abordou o uso prático do computador, mas não a maneira como utilizá-lo como futuras professoras com seus alunos. A formação inicial dos professores é um tema muito estudado por vários pesquisadores, como por exemplo, Adilson Citelli, que publicou o artigo *Linguagens da comunicação e desafios educacionais: o problema da formação dos jovens docentes* no ano de 2010. Segundo Citelli (2010) a educação passa por um momento de grandes desafios, pois as tecnologias se fazem cada vez mais presente, e o professor não se sente preparado para inclui-las em suas aulas. E, a formação de professores não prepara os docentes para o uso das tecnologias digitais em suas práticas docentes.

A formação da maior parte dos professores participantes da entrevista do autor ocorreu em um cenário marcado por ampla e profunda mudança nos padrões tecnológicos, já que grande parte se formou na década de 90, dado que consta na pesquisa realizada por ele. E, foi na década de 90 que houve uma grande expansão dos computadores e da internet. Todavia, segundo o relato das professoras entrevistadas, na prática, as aulas que tiveram durante a formação inicial foram insuficientes para prepará-las para o uso real das tecnologias em suas práticas docentes dos dias de hoje. Assim, trabalhar com alunos que já sabem lidar com os recursos tecnológicos de maneira inata, pois são considerados nativos digitais (PRENSKY, 2001), é um obstáculo para as professoras.

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) revela que a falta de disciplinas que colaborem na formação inicial dos professores, bem como a formação continuada dos professores atuantes precisará ser revista, o que vai ao encontro de uma educação plena, em que as tecnologias não sejam consideradas um obstáculo. A BNCC afirma que

A primeira tarefa de responsabilidade da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-los a BNCC. A ação Nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais.

Diante das evidências, sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BRASIL, 2017)

Com as medidas sendo tomadas pela União, esperamos que os Municípios possam se atualizar também para darem suporte aos seus professores.

Ainda abordando o tema da formação, as perguntas 28 e 29 questionam se, em algum momento de formação houve um curso para ajudá-las a lidar com as tecnologias e qual: “*Você já realizou algum curso de formação voltado para o uso de tecnologias em sala de aula?*”; “*Em caso positivo, qual?*”. Cinco professoras alegaram que tiveram cursos como a capacitação para o uso da lousa digital e uma oficina sobre como montar atividades para serem trabalhadas *online*. E a maior parte das professoras, dez, disseram não ter tido nenhum curso sobre o assunto. Segue gráfico para ilustrar as respostas.

Gráfico 9 – Resposta à questão 28



Fonte: Dados da pesquisa

As professoras que disseram não ter tido nenhum suporte puderam complementar a resposta à questão 30 e mostraram interesse ou não em fazer algum curso que pudesse ajudá-las. Segue o quadro com as respostas da questão 30: “*Em caso negativo, gostaria de realizar algum curso destinado à formação para o trabalho com o uso de tecnologias na sala de aula?*”. Há de se ressaltar que algumas professoras, mesmo tendo respondido sim, também quiseram responder a questão 28 que seria somente para a alternativa não, sendo assim, o número de respostas negativas será menor que o número assinalado nessa questão.

Quadro 15 – Resumo de respostas à questão 30.

Alternativas	Quantidade de professores que assinalaram a alternativa
Sim, independente do local do curso	8
Sim, desde que o curso fosse ministrado em uma das escolas nas quais leciono.	4
Não, no momento eu não gostaria de fazer curso desse tipo.	3

Fonte: Dados da pesquisa.

Com base nos dados, pode-se afirmar que há interesse dos professores de fazerem cursos que possam prepará-los para lidar com os recursos tecnológicos em sala de aula. Seria interessante um olhar dos responsáveis da Secretaria de Educação para suprir essa necessidade e enriquecer o currículo de seus professores, assim quem receberia o ônus final seriam os alunos.

Devido à relutância de alguns professores participantes em trabalhar com os meios tecnológicos, na questão 31 foi perguntado se, em algum momento, já haviam considerado trabalhar com os dispositivos já que eles estão disponíveis: “*Em algum momento de sua prática docente já pensou em trabalhar com as tecnologias em suas aulas?*”. Percebe-se que 14 das 15 professoras participantes disseram já ter pensado em utilizar a tecnologia em suas aulas e somente uma resposta foi negativa nessa questão. Segue gráfico para ilustrar as respostas à questão 31.

Gráfico 10 – Resposta à questão 31



Fonte: Dados da pesquisa

Com as respostas à questão 31, torna-se evidente que as professoras manifestam interesse em trabalhar com as tecnologias. E, para um Município que fez grandes investimentos na compra de recursos tecnológicos digitais, esse é um dado importante. Evidencia-se, portanto, que é preciso pensar em como ajudar os professores a se manterem atualizados e interessados em ampliar o próprio conhecimento para que isso se reflita no aluno, com boas aulas, que o levem ao aprendizado crítico tão almejado no século XXI.

Nas questões 32 e 33, perguntamos na mesma ordem, o que despertou o interesse em usar as tecnologias, e o que fez com que desistissem da ideia de utilizá-las: “*Em caso positivo, o que despertou seu interesse?*”; “*Em caso negativo, o que te fez desistir?*”. Segue quadro com respostas dadas pelos professores.

Quadro 16 – Resumo de respostas às questões 31 e 32.

Resposta positiva (o que despertou o interesse)	Resposta negativa (o que te fez desistir)
“O nosso cotidiano”.	“Às vezes é difícil ajustar as aulas com o uso das tecnologias, pois os alunos nem sempre estão prontos e maduros para usá-las em sala”.
“O compromisso de realizar um bom trabalho”.	
“O interesse dos alunos”.	
“A possibilidade de atividades interativas que despertam o interesse dos alunos”.	
“Novas tecnologias”.	
“Facilitam a explicação”.	
“Poder acessar o mundo “teen” mais facilmente”.	
“A motivação que causa nos alunos”.	
“Com tantos avanços tecnológicos existe a adequação para o novo, e torna a aproximação do professor e aluno mais eficaz. E a apresentação do conteúdo fica mais lúdica”.	
“A possibilidade de variedades textuais”.	

“Juntar o interesse dos alunos com o uso das TICs”.	
---	--

Fonte: Dados da pesquisa.

Baseando-nos nas respostas, podemos inferir que os professores percebem que as tecnologias podem ajudar a dinamizar as aulas e, assim, atrair a atenção dos alunos para aprender a língua inglesa. No entanto, em relação à resposta negativa, também podemos observar que a maturidade dos alunos, por serem novos e em consequência despreparados para lidarem com a formalidade dos estudos, é ainda algo que precisa ser trabalhada para que alguns professores se sintam prontos para inserir as mídias tecnológicas em suas aulas.

Terminando a análise do questionário, chegamos à última questão, de número 34. Essa foi uma questão aberta em que foi pedido que professores participantes da pesquisa relatassem experiências com o uso da tecnologia em suas aulas: *“Você teve alguma experiência de aula com o uso de tecnologias que alcançou os objetivos propostos? Você gostaria de compartilhar? Se puder colaborar descreva em poucas linhas dizendo qual foi a tecnologia utilizada, qual recurso utilizou e o que fez.”*. Segue quadro com o relato de algumas atividades realizadas pelas professoras.

Quadro 17 – Resumo das experiências de aula com tecnologias dos professores participantes (questão 34).

Relato de alguns professores
“Já realizei atividades como a produção de vídeos/clipes, pelos alunos, baseados em musicais, filmes ou clipes”.
“Desenvolvi o projeto <i>‘Trip around the World’</i> para que os alunos pudessem conhecer alguns países que tem a língua inglesa como língua oficial. Para este trabalho, usamos computadores, documentários, músicas, imagens, e a internet para pesquisa é claro. É importante citar que este trabalho é desenvolvido em parceria com a pesquisadora, a professora Carol”.
“Trabalho com letra de músicas para explorar a gramática e vocabulário e a estimular a oralidade”.
“Utilizo vídeos com músicas para praticar exercícios orais e escritos”.
“Trabalhei com o filme <i>“A espera de um milagre”</i> no qual os alunos realizaram uma produção textual em português mencionando opinião sobre o filme, mas o filme foi assistido na língua original em sala de aula”.
“Só desenvolvi trabalho com tecnologias na escola privada que trabalho no município, pois sempre achei que

seria muito difícil desenvolver um trabalho desses na escola pública, mas devido a pesquisa que você está realizando, e aos dados que me passou vou tentar fazer um projeto na escola pública também. Não sabia da existência de tantos recursos”.

Fonte: Dados da pesquisa.

Com tantas propostas feitas pelos professores, evidencia-se que todos estão tentando de alguma maneira fazer uso das tecnologias em suas salas, mas é importante frisar que cursos e oficinas sobre o tema podem contribuir muito e ajudar a aliviar a pressão de se trabalhar com o novo. À medida que os professores forem se familiarizando com os recursos tecnológicos digitais disponíveis, será possível a criação de pontes que possibilitarão a modificação nas formas de ensinar (ZACHARIAS, 2016, p.29).

Estando consciente de que há tentativas de inserção das tecnologias nas escolas do Município de Resende/RJ, na próxima subseção deste trabalho, abordaremos algumas atividades pedagógicas que podem ser realizadas com a utilização de recursos tecnológicos digitais, e que podem ser desenvolvidas nas salas de aula de língua inglesa.

3.1.2 As perguntas de pesquisa: algumas constatações

No início desta pesquisa, foram levantadas cinco questões que norteariam este trabalho. As perguntas são:

1.As escolas oferecem suporte para a atualização dos professores em relação ao uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em sala de aula para a realização de atividades didáticas? Como isso acontece?

2. A rede municipal de educação oferece infraestrutura para a realização de atividades com o uso de recursos tecnológicos?

3.Quais são as ferramentas tecnológicas que são utilizadas como mais frequência pelos professores? Por quê? E quais não são e por quê?

4. De que modo o uso das tecnologias podem colaborar para o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de língua inglesa?

5. De que maneira os professores de Língua Inglesa usam ou não os recursos tecnológicos na sala de aula?

Após a análise dos dados, chegamos a algumas constatações. A partir dos relatos, observamos que os comentários se referem, em grande parte, à falta de estrutura em relação aos recursos tecnológicos digitais e também à falta de suporte técnico humano. Outro ponto

em destaque nos comentários foi em relação à falta de oferta de formação continuada para os professores de inglês da Rede Municipal de Educação do Município de Resende/RJ. Esses fatores se refletem na fala de Braga e Vóvio (2015):

No plano material, para trazer a tecnologia para uso efetivo no âmbito escolar, é essencial levar em consideração um tripé básico que viabiliza esse tipo de mudança: acesso a máquinas (suporte), conexão com internet de qualidade (meio) e formação de professores (mediadores). Se esses três fatores não forem contemplados em conjunto, dificilmente será criada na escola uma nova cultura de ensinar e aprender, adequada ao momento histórico atual. Ou seja, informatizar a escola através da compra de computadores ou laptops individuais, sem que as demais condições sejam observadas, pode resultar apenas em um desperdício de verbas. (BRAGA; VÓVIO, 2015, p.61)

Desse modo, as autoras apontam os grandes problemas que norteiam essa pesquisa. Na primeira pergunta: *“As escolas oferecem suporte para a atualização dos professores em relação ao uso das TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) em sala de aula para a realização de atividades didáticas? Como isso acontece?”*. As professoras participantes da pesquisa afirmaram que os suportes não são o suficiente e não as ajudam como elas precisam. Segundo uma delas, *“O que tivemos foi um treinamento de vinte minutos sobre o uso da lousa digital. Em minha opinião foi tudo muito superficial e técnico demais, já nem me lembro mais como fazer. Alguns colegas conseguem usar a lousa em suas aulas, mas isso só ocorre porque são curiosos para usar a lousa. Eu que não me sinto segura o suficiente não uso, mas gostaria muito de um curso prático e mais longo sobre como usar a lousa digital com todos os seus recursos”*.

Fazendo uma análise entre a pergunta de pesquisa, e o relato da professora, é possível inferir que o tripé citado pelas autoras Braga e Vóvio, “suporte, meio e mediadores” (2015, p.61), é um ponto que precisa ser revisto pela Secretaria de Educação. Somente inserir os recursos tecnológicos digitais na escola sem oferecer suporte e meio para serem utilizados e não realizar formação continuada dos professores será um investimento financeiro sem retorno.

A questão 2, *“A rede municipal de educação oferece infraestrutura para a realização de atividades com o uso de recursos tecnológicos?”*, era vital para que compreendêssemos se as escolas foram equipadas com diversos recursos tecnológicos digitais, as atividades estavam sendo realizadas. Com as declarações das professoras participantes, foi possível compreender que a infraestrutura não está compatível com os recursos tecnológicos, pois a administração de uma escola, pode interferir no uso de tais equipamentos, como sugerem algumas

professoras: *“Uma boa gestão faz muita coisa boa pela escola, recorre a recursos que dão todo o suporte para que a escola funcione muito bem e nos oferece diversos recursos para trabalhar, mas a má gestão não se importa com seus professores desde que não faltemos”*.

A partir da resposta da professora, podemos inferir que a gestão da escola na qual o professor trabalha pode interferir na utilização dos recursos tecnológicos digitais. Uma vez que os diretores se comprometem com o trabalho de seus professores, uma escola pode funcionar melhor que outra, embora sejam os mesmos materiais disponibilizados para todas. Já em relação ao suporte oferecido pela Secretaria de Educação, os professores atentaram para o fato de que há um suporte disponibilizado, porém esse não ocorre com a eficiência esperada. Em algumas situações, segundo as professoras, o suporte demora tanto para atender a escola que, quando aparece, as professoras têm dificuldade para lembrar qual era a situação na qual a presença do suporte era necessária. Podemos entender que, embora na teoria os suportes existam, na prática eles não funcionam como deveriam. E com a falta de estrutura das escolas, fica cada vez mais difícil para os professores que não se sentem preparados para lidar com as tecnologias digitais realizar aulas que possam colaborar para a inserção digital de seus alunos a fim de que estes tornem-se cidadãos críticos na sociedade contemporânea.

A pergunta, *“Quais são as ferramentas tecnológicas que são utilizadas como mais frequência pelos professores? Por quê? E quais não são e por quê?”*, revelou que são diversos os recursos tecnológicos que as professoras dizem utilizar. Na relação consta celular, *tablet*, computador, projetor, lousa digital. Porém, quando questionadas sobre como eram utilizados os recursos, as professoras expuseram a insegurança de fazer uso deles. Esse fato nos leva a refletir sobre o letramento digital dos professores, e também sobre a falta de apoio dos gestores, assunto já questionado nesta pesquisa. Segundo Ribeiro (2016), faz-se necessário atentar para as dúvidas e as dificuldades dos professores ao lidar com as tecnologias digitais, para que não façam somente o uso simples dos recursos, sem explorar os recursos específicos das ferramentas. De acordo com Ribeiro,

[...] os professores ainda manifestam muitas dúvidas e dificuldades no uso das tecnologias em sala de aula. Muitos se apropriam de filmes, vídeos, músicas, jogos, dentre outros, com fins didáticos pouco claros e definidos, ou seja, inserem os recursos multimidiáticos apenas como “adornos” para as aulas, na esmagadora maioria das vezes, sem definir objetivos didático-pedagógicos para seu uso nem relacioná-los aos conteúdos de ensino (RIBEIRO, 2016, p.161).

Já a quarta pergunta da pesquisa, “*De que modo o uso das tecnologias podem colaborar para o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de língua inglesa?*”, os professores reconhecem que as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes nas aulas e no ambiente escolar, porém lidam com obstáculos diários para incluí-la em suas aulas. Desse modo,

tomar os recursos digitais como objeto de ensino requer mais que apresentar aos alunos gêneros que circulam nessas mídias ou ensinar a eles técnicas para lidar com os dispositivos e artefatos. [...]. As instituições educativas devem criar espaços para incluir o letramento digital em seu currículo e instaurar experiências para dialogar com e na multiplicidade de contextos, perspectivas e possibilidades (ZACHARIAS, 2016, p.28).

Mesmo com as diversidades e dificuldades ao lidar com os recursos tecnológicos digitais, ainda assim, há relatos das professoras participantes da pesquisa, como as citadas na questão 34 do questionário, que revelam o interesse delas em fazer parte do mundo digital. Zacharias (2016, p.28) diz que “mesmo considerando a morosidade dos processos de mudança que as instituições educativas almejam, devemos admitir que há experiências louváveis de promoção do letramento digital. Ou seja, mesmo com os obstáculos durante o processo de ensino, há esforços dos professores em se atualizar e levar ensino de qualidade aos alunos.

Na última pergunta de pesquisa, “*De que maneira os professores de Língua Inglesa usam ou não os recursos tecnológicos na sala de aula?*”, as professoras esclareceram que elas fazem uso dos recursos tecnológicos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, porém demonstram que os recursos foram disponibilizados, porém sem suporte para que funcionem como o desejado.

Os recursos são utilizados, na maior parte do tempo, sem a exploração adequada da ferramenta por não haver um técnico especializado para ajudá-las. As professoras dividem a inquietação que é utilizar os recursos digitais em suas aulas, porque acreditam que seus alunos estão mais preparados que elas. Assim, é importante atentar que “reflexões individuais e compartilhadas sobre a própria prática requerem esforço, tempo e desejo para promover as necessárias mudanças nos processos de ensino e aprendizagem” (ZACHARIAS, 2016, p.29). Logo, podemos afirmar que as professoras estão no caminho certo ao discutir suas práticas com outros professores e ao indagar sobre o que acham que deveria ser feito. Porém, entendemos que sem a formação continuada todo esforço pode ser em vão, pois, a partir do momento em que os professores, em geral, sentirem-se preparados para lidar com as

tecnologias digitais, o caminho poderá ser cada vez mais direcionado. E, o tripé citado por Braga e Vóvio (2015, p.61), “suporte, meio e mediadores, acontecerá mais frequentemente, embora ainda possa haver outros obstáculos.

Considerando tudo o que foi discutido até o momento, pensamos em uma maneira de mostrar às professoras participantes da pesquisa que é possível criar atividades que incluam os recursos tecnológicos digitais em suas aulas. Para isso, na próxima seção, haverá a exposição de cinco atividades que poderão auxiliá-las em suas aulas.

3.2 – Sugestões de atividades a serem desenvolvidas com o uso de recursos tecnológicos digitais

As atividades sugeridas nesta seção servem como suporte ao ensino da língua inglesa. A maior parte das atividades supõe a existência de uma lousa – quadro branco simples – na sala de aula. Algumas atividades envolvem a internet, o computador, o *tablet*, o projetor, a lousa digital e o celular.

Como professora atuante da rede pública do Município de Resende/RJ, desenvolvo diversas atividades com meus alunos, e, sempre que possível, as tecnologias digitais estão presentes de alguma maneira. Em algumas situações, a internet não está funcionando, em outras as tomadas estão ruins e os cabos estão quebrados. Isso atrapalha muito. Ou seja, acontecem alguns problemas, mas, quando os alunos têm a possibilidade de desenvolver as atividades e reconhecerem, ao final de cada proposta de atividade, que, o que se propuseram a fazer, funcionou, vale todos os entraves que precisam ser superados.

Logo, para que outros professores de língua inglesa conheçam atividades que podem ser realizadas tendo como suporte as tecnologias digitais, vamos descrever algumas que podem vir a ajudar em suas práticas docentes. Vale ressaltar que todas as atividades foram realizadas com sucesso pela professora-pesquisadora antes de serem sugeridas nessa pesquisa.

Seguem algumas sugestões de atividades:

Atividade 1- A escola em que estudo¹⁴

Nesta atividade, os alunos irão mesclar uma atividade gramatical – o adjetivo e estruturação de frases – com a integração com a tecnologia digital, neste caso, o celular. Se o aluno tiver uma câmera fotográfica, ela também será um suporte que ajudará na atividade.

Recursos necessários: celular com câmera, cabo de celular, computador, projetor, ou lousa digital. Se a escola não tiver computador com projetor ou lousa digital, é possível pedir para os alunos imprimirem as fotos, como tarefa de casa, e trazerem na próxima aula.

Função: descrever a escola e desenvolver as habilidades fotográficas dos alunos, bem como trabalhar com a gramática (estruturação de frases e adjetivos em inglês); e, com a oralidade, sempre que possível.

Competências: escrever, falar, ler.

Método: trabalhar com os adjetivos em inglês no quadro e também como eles se posicionam nas frases.

Pedir para os estudantes irem falando os adjetivos de que se lembram e depois criar frases para colocar cada um desses adjetivos.

Conversar sobre a escola, e como os alunos a descreveriam. Pedir para que falem sobre o porquê dos adjetivos. Depois deste bate papo, sugerir as fotos para comprovarem os adjetivos apontados.

Com as fotos em mãos, exibi-las na tela do projetor, para que os alunos acompanhem e possam ir construindo as frases. Se, a escola não tiver o computador, projetor ou tela para fazer esta exibição, pedir para os alunos imprimirem as fotos e trazerem na aula seguinte.

Depois que as frases forem construídas pelos alunos, trabalhar com a oralidade e leitura das frases.

Se possível, unir as frases construídas pelos alunos com as fotos impressas e expor para a apreciação dos colegas e professores da escola.

¹⁴ Fonte: atividade da professora pesquisadora.

Atividade 2 – O *blog* da turma¹⁵

Nesta atividade, os alunos analisam várias fontes de texto online ou impresso. O letramento digital, embora próximo do letramento impresso, possui características diversas. Esta atividade desperta a consciência dos diferentes gêneros textuais e estimula os alunos a construir o próprio texto.

Recursos: será necessário um computador com acesso à internet, um projetor, ou a lousa digital, computadores com acesso à internet ou celulares com acesso à internet.

Função: discutir fatos e opiniões.

Competências: ler, falar, escrever.

Método: selecionar notícias em inglês sobre escolas estrangeiras que tenham como língua oficial o inglês, marcar as páginas como favoritas ou imprimir se a internet não estiver funcionando.

Pedir aos alunos que escrevam histórias sobre a escola em que estudam para que possam montar as notícias em inglês.

Assegurar que os alunos conheçam *blogs*. Acessar *blogs* junto com a turma para que eles se familiarizem, de modo que possam reconhecer, analisar, e criar textos semelhantes.

Se a escola ofertar computadores com internet para todos, ajudar os alunos a montarem seus *blogs online*. Se não for o caso, montar as notícias com os alunos em sala, e criar os *blogs* de papel, tão conhecidos por professores que não têm acesso à internet, mas no mesmo molde que os *blogs online*.

Risco da atividade: esta atividade corre o risco de escapar do controle do professor, os alunos precisam ser instruídos a pesquisarem na internet somente sobre o assunto discutido.

Os *blogs* podem conter linguagem inadequada, assim o professor precisa orientar os alunos, antes da atividade, em quais *blogs* as notícias poderão ser encontradas.

A escola pode não ofertar internet e computador para os alunos realizarem a atividade, mas isso não impede o professor de levar material impresso e orientar a turma a realizar pesquisas em casa, com base no que for exibido na sala (impresso), e em outras aulas concluir a atividade com tecnologias como papel, cartolina, fotos, dentre outras.

¹⁵ Atividade adaptada livro Letramentos digitais; (2016) DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. *Letramentos digitais*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

Atividade 3: As gírias nas aulas de inglês¹⁶

Nesta atividade, os alunos serão estimulados a decifram os códigos e palavras utilizadas na internet (internetês¹⁷) e discutem sua adequação (linguagem formal x linguagem informal).

Recursos necessários: celular com internet, computador com internet, projetor, ou lousa digital. Se a escola não tiver computador com projetor ou lousa digital, é possível pedir para os alunos imprimirem as gírias ou até mesmo escreverem as palavras na lousa.

Função: discutir, dar opiniões.

Competências: escrever, falar, ler.

Método: pedir para que a turma, inclusive o professor, crie um grupo no “*what’s app*¹⁸” no qual possa haver a troca de mensagens com os Internetês. Nesta atividade, é importante conversar antes com os alunos, para que eles compreendam a importância de os assuntos serem restritos à escola e a necessidade de haver respeito entre o grupo. Sugerir um tema para manter o grupo focado também é uma boa ideia. Para esta atividade, é importante pedir a autorização da escola e dos pais, se for o caso.

Perguntar aos alunos sobre seus celulares/dispositivos móveis. Para que usam? Com que frequência? Eles enviam mensagens de texto ou somente áudio? Por quê? Quais são as vantagens de usar o *internetês* nessas mensagens? Pedir para darem um exemplo das mensagens que costumam enviar.

Exibir aos alunos, no projetor, algumas gírias em português e pedir para que eles apontem os significados. Em seguida, pedir para que façam uma pesquisa de palavras similares na língua inglesa. Para isso, será necessário celulares com internet ou computadores para os alunos com internet. Se não houver esse material disponível na escola, pedir para os alunos pesquisarem em casa e trazerem na aula seguinte o que acharem. Ou, se possível, postar no grupo criado no aplicativo, para que todos possam pesquisar antes de informar no grupo criado no *what’s app* qual é o significado.

¹⁶ Atividade adaptada livro Letramentos digitais, 2016. DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. *Letramentos digitais*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

¹⁷ Internetês é um neologismo (de internet + sufixo ês) que designa a linguagem utilizada no meio virtual. Disponível em: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Internet%C3%AAs>>. Acesso em: 16 mar.2018.

¹⁸ O *what’s app* é um aplicativo para enviar mensagens gratuitamente. O aplicativo utiliza a internet para enviar e receber mensagens, fotos, documentos, vídeos, áudios, dentre outras funções. Disponível em: <<https://www.whatsapp.com/features/>>. Acesso em: 15.mar.2018.

Trabalhar com as mensagens enviadas no grupo em sala de aula. Pedir para que os alunos trabalhem em duplas para decifração de todas as mensagens. Se possível, fazer a exibição das frases no projetor

Depois de verem as mensagens, trabalhar com língua inglesa formal x língua inglesa informal.

Atividade 4 – Revelando os passatempos¹⁹

Nesta atividade, os alunos produzem *slideshow*, sobre passatempo ou interesses. O professor precisa exibir um modelo de *slideshow* com áudio para que os alunos possam se basear e criar seus próprios *slides*.

Recursos necessários: computador com acesso à internet e um projetor para o professor, computadores com internet para os alunos ou dispositivos móveis com acesso à internet. Seria opcional ter celular com câmera ou câmeras digitais. Nesta atividade, os alunos deverão utilizar o *PowerPoint* ou *Prezi*.

Função: descrever ações e situações, opinar e dar instruções.

Competências: escrever, falar, ler, ouvir.

Método: o professor precisa preparar a apresentação para exibir à turma. Apresentar seus *slides* descrevendo um passatempo seu. É interessante colocar fotos pessoais e músicas especiais, de modo que os alunos possam fazer perguntas sobre a apresentação do docente. Colocar sempre expressões em inglês que já tenham sido trabalhadas com a turma, ou que se pretenda trabalhar, para que faça sentido a exploração dos slides.

Um outro caminho para esta atividade é trabalhar com entrevistas. O professor trabalha com o gênero, e depois a turma se divide em grupos, que irão se entrevistar. Com os dados da entrevista será possível o entrevistado se guiar e criar uma apresentação que demonstre seus interesses.

Nesta atividade, os alunos deverão inserir figuras ou fotos que se relacionem com as frases; e ainda inserir uma música ou vídeo, se possível.

O professor precisa dizer aos alunos para criarem uma apresentação de *slides* sobre algum de seus interesses ou passatempos. E deve orientar os alunos sobre a cópia de textos,

¹⁹ Atividade adaptada livro *Letramentos digitais*, 2016. DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. *Letramentos digitais*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

imagens e sons que decidirem acessar nas suas apresentações. Explicar como inserir as referências.

Se a escola não oferecer os recursos necessários para esta atividade, pensar na possibilidade de trabalhá-la com recursos zero tecnologia digital como cartolina, canetinha, imagens, dentre outros. O legal é que os alunos ainda assim estarão em contato com a língua inglesa de maneira criativa e divertida.

Atividade 5 – Os países que desejo visitar ²⁰

Nesta atividade, os alunos assistem a um vídeo que retrata diversos países. Pedimos para que o aluno pense na hipótese de viajar para conhecer outras culturas enquanto assiste ao vídeo.

Recursos necessários: computador com acesso à internet e um projetor para o professor.

Função: opinar e discutir.

Competências: falar, ver, ouvir.

Método: sugerimos a exibição do vídeo²¹ “*Matt Dancing*” ou “*Where the hell is Matt*”. Nos vídeos, o nome dos países aparece em legendas. O professor vai precisar cobrir a parte inferior da tela para escondê-los (a indicação é puxar a janela do navegador para baixo na tela, de modo que a parte inferior não apareça na projeção).

Dividir os alunos em grupos e lhes dar alguns minutos para enumerarem o máximo de países que puderem. Depois pedir-lhes que enumerem os países. Questionar como eles conseguiram reconhecer os países.

Pedir para que os estudantes escolham um dos países que gostariam de visitar, dizendo o porquê, e o que gostariam de fazer lá. Dar um *feedback* aos alunos sobre cada país.

²⁰ Atividade adaptada do livro *Letramentos digitais* (2016). DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. *Letramentos digitais*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

²¹ Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=Pwe-pA6TaZk&list=RDPwe-pa6TaZk#t=207>. Acesso em: 15.mar.2018.

CONCLUSÃO

Os recursos tecnológicos são uma realidade na vida de qualquer pessoa envolvida tanto dentro quanto fora da comunidade escolar, mas é importante compreender que as ferramentas tecnológicas digitais não ocupam o papel principal no processo ensino-aprendizagem. Elas funcionam como um dispositivo que viabiliza a mediação entre professor, aluno e o conhecimento. Assim, é preciso superar o antigo modelo pedagógico e ir além de incorporar as tecnologias digitais no ensino atual, é preciso perceber a importância de abraçar um recurso que pode elevar o nível de aprendizado além do esperado.

É necessário compreender que, para a inserção das TDICs na educação, precisamos de uma proposta que permita ao professor, durante sua formação, ter acesso a um processo de ensino dinâmico e desafiador. O professor deve buscar, ainda em sua formação, atualizar-se não só em sua especialidade, mas também em relação a outros assuntos que possam auxiliar em suas práticas pedagógicas. E, as instituições públicas precisam incentivar à formação continuada do docente, pois, caminhando junto ao professor, os resultados poderão ser melhores e mais abrangentes. A preocupação dos órgãos públicos deveria se voltar tanto para o investimento em aparelhos, como também para a formação dos professores.

Para que os recursos tecnológicos sejam integrados no cotidiano escolar, professores e alunos devem fazer um uso proveitoso deles e, para isso, a formação e atualização dos docentes se faz necessária. Desse modo, a tecnologia digital poderá ser de fato incorporada ao currículo educacional e não será apenas um complemento utilizado por alguns professores.

O professor precisa ver a tecnologia digital como uma ferramenta aliada no processo ensino-aprendizagem. Ao longo deste trabalho, por meio do questionário e das perguntas complementares, foi possível perceber que mudanças estão acontecendo na maneira de pensar dos docentes participantes da pesquisa. Entretanto, ainda encontramos alguns que são resistentes, que não se sentem seguros e que não entendem os recursos tecnológicos digitais como aliados na sala de aula. Todavia, ao mesmo tempo, esses professores deixaram claro que fazem uso de recursos tecnológicos em suas vidas pessoais. Esse pode ser tema de outro estudo, mas se os recursos tecnológicos digitais estão presentes na vida pessoal dos professores, deveria ser possível integrá-los também às aulas.

Todas as escolas citadas neste pesquisa possuem recursos tecnológicos digitais, porém, em muitas delas esses recursos não estão em condições adequadas de funcionamento e precisam de manutenção. Em outras escolas, as condições são adequadas, porém a internet

oferecida não comporta o uso necessário para os professores realizarem suas atividades. Assim, podemos perceber que somente colocar os recursos tecnológicos dentro das escolas não é um meio eficiente para uma educação de qualidade. É necessário equipar as escolas, mas também oferecer infraestrutura para que os professores possam trabalhar, e isso foi um assunto recorrente da entrevista 2 (apêndice 2) desse trabalho. Os professores entrevistados sentiram a falta de um técnico para fazer manutenção de aparelhos que não funcionam, assim como uma internet que suporte o uso por parte de professores e alunos.

As tecnologias precisam ser incorporadas tanto por alunos como por professores, o tema deve ser discutido, apropriado e explorado nas diversas possibilidades oferecidas: equipamentos ou aplicativos. Somente inserir os recursos tecnológicos na escola não vai expandir o conhecimento sobre o assunto.

O acesso à informação é um direito de todos, e o professor precisa estar preparado para navegar no impresso e no digital, ser capaz de compreender e utilizar eficientemente as ferramentas tecnológicas. Desse modo, ele se sentirá mais seguro para abarcar as tecnologias digitais no contexto escolar, contribuindo para a formação de seus alunos para o pleno exercício da cidadania.

Para o exercício pleno da cidadania nos dias de hoje, os professores de língua, tanto materna quanto estrangeira, precisam estar alertas para o letramento digital. É necessário o desenvolvimento de pesquisas e estudos que se preocupem com o letramento digital, e busquem práticas que contribuam com a integração das tecnologias digitais em ambientes educacionais. Assim, teremos uma escola mais atual e preparada para ensinar pessoas capazes de enfrentar os desafios do mundo atual.

Incluir uma pedagogia que valorize e reconheça o mundo midiático e multissemiótico abarcado pelos ambientes digitais, e uma pedagogia que não se restrinja à cultura do impresso, é uma nova possibilidade cada vez mais real no contexto escolar.

O desenvolvimento de tecnologias de comunicação e de informação e a utilização crescente no contexto social nos leva a pensar na necessidade de a escola repensar seu papel na sociedade e de estar atenta às mudanças no mundo digital (RIBEIRO, 2016, p.161). Se a escola não estiver atualizada, como os professores acompanharão seus alunos?

São várias as reflexões a serem feitas no contexto educação e tecnologia digital, porém é essencial compreender que somente as tecnologias não elevarão o nível do aprendizado do aluno, antes de tudo é necessária a preparação do professor para lidar com as mudanças e assim conduzir o aluno rumo ao conhecimento.

Os resultados deste estudo poderão ser importantes para nortear os professores de Língua Inglesa, sobretudo do Município de Resende/RJ, no uso de tecnologias em sala de aula. Percebemos que, no mundo contemporâneo, é importante considerar que a tecnologia é um instrumento presente na vida dos alunos, e, assim, também é importante inseri-la no contexto escolar. Poderá servir também como uma base para que a Secretaria de Educação possa apoiar os professores no processo de ensino aprendizagem, fornecendo formação continuada para que eles possam utilizar os suportes oferecidos pela Rede Municipal de Educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria do Carmo Souza de. *Prática educacional com o cinema nas Licenciaturas*. 189 p. Tese (doutorado) – Escola de comunicação e artes/ Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

_____. *Análise de Conteúdo*. Edições 70, Lda. Lisboa: Loyola, 2010.

_____. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRAGA, Denise Bértoli; VÓVIO, Cláudia Lemos. Uso de tecnologia e participação em letramentos digitais em contextos de desigualdade. In.: BRAGA, Denise Bértoli. (Org.). *Tecnologias Digitais da informação e comunicação e participação social: possibilidades e contradições*. São Paulo: Cortez Editora, 2015.

_____. *Ambientes Digitais: reflexões teóricas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino do 1º e 2º graus. In. *Legislação Fundamental*, organiz. Pe. José Vasconcelos, Rio de Janeiro, 1972.

_____. *Base Nacional curricular comum*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20-dez-site.pdf>. Acesso em 12.mar.2018.

BUCKINGHAM, David. Precisamos realmente de educação para os meios? *Comunicação & Educação*. Ano SVII, n.2. Julho/Dez. 2012, p.41-60.

CHINI, Márcia Rita Rodrigues Costa. (2014). *Ensino aprendizagem de inglês para o controlador de tráfego aéreo brasileiro: em busca de novos rumos*. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. Taubaté, SP: Universidade de Taubaté UNITAU.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CITELLI, Adilson. Linguagens da comunicação e desafios educacionais: o problema da formação dos jovens docentes. In: *Comunicação & Educação: Revista do curso Gestão da Comunicação*. São Paulo: CCA/ECA/USP: Paulinas, ano XV, n.1, jan./abr. 2010, p. 15-26.

COLL, Cesar; MONEREO, Charles. (Orgs.) *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COSCARELLI, Carla Viana. Alfabetização e letramento digital. In.: COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, 2005.

DAMIÃO, Silvia Matravolgyi. Desenho de Curso e Recursos Tecnológicos: Harmonia ou Caos?. In.: RAMOS, Rosinda de Castro Guerra; DAMIÃO, Silvia Matravolgyi; CASTRO, Solange Teresinha Ricardo de. (Org.). *Experiências Didáticas no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa em Contextos Diversos*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015. p. 147 – 166.

DAL-FARRA, Rossano André Paulo; LOPES, Tadeu Campos. Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: pressupostos teóricos. *Nuances: estudos sobre educação*. Presidente Prudente, SP, v.24, n.3, p.67-80. set/dez 2013. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nuances/article/view/2698>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

DAY, Kelly. *Ensino de Língua Estrangeira no Brasil: Entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária* (2012). Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20850/20850.PDF>>. Acesso em: 05 maio 2017.

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. *Letramentos digitais*. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011.

_____. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa – tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo: RAE, v.35, p. 20-29, mai/jun 1995.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias Qualitativas na Sociedade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

KENSKI, Vani Moreira. Educação e tecnologias: *O novo ritmo da informação*. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In.: _____. (Org.). *Os significados do Letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995, p.15-61.

_____. *Letramento na contemporaneidade*. Bakhtiniana, São Paulo, vol. 9, n. 2, p. 72-91, ago./dez., 2014.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In.: FREIRE, M. & all (orgs.). *Linguística Aplicada e Contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes, 2005, p.203-218.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos da escrita. *Revista Intercâmbio*, vol. XV. São Paulo: LAEL/PUC-SP, ISSN 1806-275x, 2006. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/3680/2405>>. Acesso em: 06 março 2018.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, Luís Antônio. Apresentação. In.: BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais: tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTÍN-BARBERO, Jesus. Os exercícios do ver: *hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. 2. e.d. São Paulo: Editora Senac, 2004.

_____. Tecnicidades, identidades, alteridades: mudanças e opacidades da comunicação do novo século. In: MORAES, Dênis. (Org.). *Sociedade Midiatizada*. Rio de Janeiro: Mauad, 2006, p.51-80.

_____. *A comunicação na educação*. Trad. Maria Immacolata Vassalo de Lopes e Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.

MORAN, José. Educação e tecnologias: *mudar para valer*. 2013. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/site/textos/tecnologias_eduacacao/educatec.pdf>. Acesso em: 05.mar.2017.

NAGANINI, Eliana. *Comunicação em diálogo com a literatura: mediações no contexto escolar*. 193 p. Tese (doutorado) – Escola de comunicação e Artes/ Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Cláudio de; MOURA, Samuel Pedrosa; SOUZA, Edinaldo Ribeiro. (2015). *Tic's na Educação: a utilização das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem do aluno*. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/11019/8864>>. Acesso em: 25.jan.2018.

PRENSKY, Marc. *Nativos digitais, imigrantes digitais*. De On the Horizon (NCB University Press, vol. 9, n. 5, Outubro 2001). Tradução do artigo “Digital natives, digital immigrants”, cedida por Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em: <<http://www.ieduc.org.br/ojs/index.php/licenciaeacturas/article/view/143/124>> Acesso em: 25 abr.2018.

RIBEIRO, Andréa Lourdes. O papel da escola básica como agência promotora do letramento digital. *Revista E-hum*. vol.3, n.1. 2010.

_____. Jogos Online no Ensino-Aprendizagem da leitura e da escrita. In. COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial. 2016, p.159-174.

ROJO, Roxane. (org.) *Escola Conectad@: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

_____; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: *o advento do pós-moderno*. Revista Famecos, Porto Alegre, dez. 2003, p. 23-32.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et alii. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E org.; R. Rojo e G.S. Cordeiro Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura. *Educação e Sociedade*: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez.2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/e.v23n81/13935_pdf> Acesso em: 04 fev 2018.

_____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003 [1995].

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOUZA, Valeska Virgínia Soares (2007). *Letramento digital contextualizado: uma experiência na formação continuada de professores*. Dissertação de mestrado em Linguística. Uberlândia, MG: Universidade Federal de Uberlândia. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/15505/1/VVSSouzaDISPRT.pdf>>. Acesso em 15.dez.2017.

STREET, Brian. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In. MAGALHÃES, Izabel (Org.). *Discurso e Práticas de Letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2012. p. 69-92.

_____. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TONIDANDEL, I.; MAISSIAT J.; CAMARGO, L.S. As demandas Sociais e tecnológicas: *o docente e a internet*. UNIREVISTA – vol.1., n.2. (abril 2006), ISSN 1809 – 4651. Disponível em: <http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_tonidandel_et_al.pdf>. Acesso em: 13 fev 2018.

VALENTE, José Armando. Informática na Educação no Brasil: Análise e Contextualização Histórica. In: _____ (Org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas, SP: Publicação OEA_NIED/UNICAMPO. 1999, p.01-28.

VICENTE, Renata Barbosa; ARAÚJO, Matheus Yuri Bezerra da Silva (2017). *Aplicativo digital: uma contribuição para o processo de ensino aprendizagem*. Disponível em: <http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/texto_livre> . Acesso em: 16 fev 2018.

VIEIRA, Rosângela Souza. *O papel das tecnologias na informação e comunicação na educação*: um estudo sobre a percepção do professor/aluno. Formoso_BA: Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), 2011. vol. 10, p.66-72.

XAVIER, Antônio Carlos dos Santos. Identidade docente na era do letramento digital: aspectos técnicos, éticos e estéticos. In: *Hipertexto e Tecnologias na Educação, 2º, Anais*. 2008, Recife. Disponível em: <<http://www.ufpe.br/nehete/simposio2008/anais/Antonio-Carlos-Xavier.pdf>>. Acesso em: 5 ago. 2017

_____. *Letramento digital e ensino*. 2002. Núcleo de Estudos de Hipertexto e tecnologia Educacional (NEHTE). Disponível em: <<https://www.ufpe.br/nehete/artigos/Letramento-%20Digital-Xavier.pdf>>. Acesso em: 23.mar. 2017.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. In: COSCARELLI, Carla Viana. *Tecnologias para aprender*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p.15-29.

Anexo 1**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ – UNITAU****Orientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo Souza de Almeida****Pesquisadora: Carolina André de Faria**

Questionário

Colega professor (a)

Os dados deste questionário serão utilizados em pesquisa que realizo para o desenvolvimento de meu trabalho de mestrado da Universidade de Taubaté envolvendo o ensino de inglês, formação de professores e o uso de tecnologias. Agradeço a sua gentil colaboração preenchendo as informações solicitadas e informo que sua identidade será preservada.

Dados preliminares.

Idade _____ Ano de nascimento _____ Sexo () M () F

Escola(s) _____ em _____ que _____ atuou:

Você trabalha, considerando todas as escolas, aproximadamente, com quantos alunos?

Em quais anos escolares você trabalha prioritariamente com tecnologias (no caso de utilizá-las)?

Universidade/Faculdade/Centro Universitário em que concluiu a licenciatura:

Corpo da pesquisa

1- Indique o(s) equipamentos disponível(is) na escola para uso didático/pedagógico:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> televisão | <input type="checkbox"/> Lousa digital |
| <input type="checkbox"/> rádio | <input type="checkbox"/> tablete pc |
| <input type="checkbox"/> DVD | <input type="checkbox"/> computador |
| <input type="checkbox"/> Câmera fotográfica/filmadora | <input type="checkbox"/> Outros. Quais: |
| <input type="checkbox"/> Projetor | _____ |

2- Você concorda com o uso de tecnologias como o celular, o tablet, o computador e a lousa digital em sala de aula?

- Sim
- Não
- às vezes

Por quê?

3- A escola tem (se necessário, assinale mais de uma alternativa):

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> computador sem internet | <input type="checkbox"/> possui internet mas não para toda a escola |
| <input type="checkbox"/> computador com internet | <input type="checkbox"/> computador na sala dos professores |
| <input type="checkbox"/> computador disponível para as salas de aula | <input type="checkbox"/> sala de informática sem internet |
| <input type="checkbox"/> não possui computador | <input type="checkbox"/> sala de aula com internet |
| <input type="checkbox"/> não possui internet | |

4- Caso a escola tenha computadores, eles são utilizados (se necessário assinale mais de uma alternativa).

por estudantes

por professores

por funcionários

5- Os trabalhos escolares que você pede para os estudantes são feitos no computador?

nunca

raramente

frequentemente

6- Você possui computador em casa?

sim

não

não, mas utilizo em outros locais

7- Você possui internet em casa?

sim

não

não, mas utilizo em outros locais

8- Usando computador, o faz para (pode assinalar mais de uma alternativa):

digitar textos

montar apresentação de PowerPoint

navegar nas redes sociais

elaborar atividades didáticas

outros.

Quais: _____

9- Utilizando a internet, você o faz para (pode assinalar mais de uma alternativa):

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> ler notícias | <input type="checkbox"/> acessar o google |
| <input type="checkbox"/> pesquisar | <input type="checkbox"/> participar de cursos online |
| <input type="checkbox"/> trocar e-mails | <input type="checkbox"/> estudar |
| <input type="checkbox"/> preparar aula | <input type="checkbox"/> outros. Quais: |
| <input type="checkbox"/> acessar redes sociais | _____ |

10- Você alguma vez já utilizou algum recurso tecnológico em suas aulas? Quais?

- Sim. Qual? _____
- Não
- às vezes

11- Quando, e se, você fez o uso de recursos tecnológicos em suas aulas, os alunos conseguiram realizar as atividades propostas?

- Sim
- Não
- às vezes

12- Você utiliza tecnologias para ministrar suas aulas?

- sim
- não

13- Com qual finalidade?

14- Quais o uso mais comum que você faz das tecnologias em suas aulas?

15- Você utiliza o celular em suas aulas?

- () Sim
() Não
() às vezes

16- Quais recursos você utiliza do celular?

- | | |
|------------------|--------------------|
| () fotos/vídeos | () tradutor |
| () câmera | () outros. Quais? |
| () internet | _____ |

17- Você utiliza o tablet em suas aulas?

- () Sim
() Não
() às vezes

18- Quais recursos você utiliza do tablet?

- | | |
|------------------|--------------------|
| () fotos/vídeos | () tradutor |
| () câmera | () outros. Quais? |
| () internet | _____ |

19- Você utiliza o computador em suas aulas?

- Sim
- Não
- às vezes

20- Quais recursos você utiliza do computador?

- fotos/vídeos
 - câmera
 - internet
 - tradutor
 - outros. Quais?
-

21- Você utiliza a lousa digital em suas aulas?

- Sim
- Não
- às vezes

22- Quais recursos você utiliza da lousa digital?

- fotos/vídeos
 - câmera
 - internet
 - tradutor
 - outros. Quais?
-

23- Você já teve algum treinamento em sua escola pra usa algum recurso tecnológico na sua escola?

() Sim

() Não

() às vezes

24- Sua escola/rede oferece suporte para o uso de tecnologias?

() Sim

() Não

() às vezes

25- Seus alunos já pediram em alguma situação o uso do celular/tablete/lousa digital em suas aulas?

() Sim

() Não

() às vezes

26- Você se sente preparado para trabalhar com as tecnologias com seus alunos?

() Sim

() Não

() às vezes

27- Em sua formação como professor (a) você teve aulas que te prepararam para o uso de tecnologias em sua prática docente?

() Sim

() Não

() às vezes

28- Você já realizou algum curso de formação voltado para o uso de tecnologias em sala de aula?

() Sim

() Não

29- Em caso positivo, qual?

30- Em caso negativo, gostaria de realizar algum curso destinado à formação para o trabalho com o uso de tecnologias na sala de aula?

() sim, independente do local do curso

() sim, desde que o curso fosse ministrado em uma das escolas nas quais leciono

() não, no momento eu não gostaria de fazer curso desse tipo

31-Em algum momento de sua prática docente já pensou em trabalhar com tecnologias em suas aulas?

() Sim

() Não

32- Em caso positivo, o que despertou seu interesse?

33- Em caso negativo, o que te fez desistir?

34- Você teve alguma experiência de aula com o uso de tecnologias que alcançou os objetivos propostos? Você gostaria de compartilhar? Se puder colaborar descreva em poucas linhas dizendo qual foi a tecnologia utilizada, qual recurso utilizou e o que fez.

Obrigada pela sua colaboração!

Anexo 2.

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ – UNITAU

Orientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo Souza de Almeida

Pesquisadora: Carolina André de Faria

Perguntas complementares utilizadas em uma entrevista com cinco professoras que se disponibilizaram voluntariamente para respondê-las e ajudar a aprofundar a pesquisa.

Questão 1

Por que a disponibilidade dos recursos tecnológicos como os computadores, *tablets*, lousas digitais não é a mesma para cada escola?

Questão 2

Por que você acha que em uma escola há internet, sala de computadores para alunos, computadores disponíveis para professores e em outras escolas não?

Questão 3

Por que solicitam trabalhos feitos pelo computador? Por que nunca pedem? Por que só raramente?

Questão 4

Na questão 24 do questionário, “*Sua escola/rede oferece suporte para o uso de tecnologias?*”, não foi possível entender como funciona o suporte. Explique como é o suporte oferecido para os professores.

Questão 5

Quanto ao pedido dos alunos para fazer uso de tecnologias durante as aulas. Eles pedem? Não pedem? Você atende aos pedidos dos alunos? Não atende? Por quê?

Questão 6

Você se sente preparada para trabalhar com a tecnologia em suas aulas? Sim? Não? Por quê?

Questão 7

Mesmo o celular não sendo disponibilizado pela rede municipal de ensino esse é um aparato tecnológico sempre acessível aos alunos. Você o utiliza em suas aulas? Sim? Não? Por quê?

Questão 8

Há alguma fiscalização da Secretaria de Educação para verificar o uso ou não dos recursos tecnológicos disponibilizados por ela na sua escola?

Questão 9

A escola disponibiliza os computadores para os alunos fazerem seus trabalhos? E impressora?

Questão 10

No questionário não ficou esclarecida a questão do treinamento oferecido pela Secretaria de Educação. Por favor, explique como foi o treinamento? Foi bom? Não foi?

Anexo 3

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ – UNITAU**Orientadora: Profa. Dra. Maria do Carmo Souza de Almeida****Pesquisadora: Carolina André de Faria**

Perguntas complementares utilizadas em uma entrevista com cinco professoras que se disponibilizaram voluntariamente para respondê-las e ajudar a aprofundar a pesquisa.

Questão 1

Se você pudesse ter um curso de formação continuada para aprender a trabalhar com pelo ao menos um recurso tecnológico digital. Com qual você gostaria de aprofundar o conhecimento? Por quê?

Questão 2

Dentre todos os obstáculos enfrentados para o uso de recursos tecnológicos digitais nas escolas, qual é o maior problema no seu ponto de vista?

Questão 3

As escolas oferecem infraestrutura para a utilização dos recursos tecnológicos digitais? Quais os pontos positivos desta infraestrutura? E os negativos?

Questão 4

Uma vez que você tem a oportunidade de trabalhar em mais de uma escola, se for o seu caso, os recursos tecnológicos digitais oferecidos são os mesmos? Funcionam da mesma maneira? Sim? Não? Explique como funciona.

Questão 5

Dentre todos os recursos tecnológicos disponibilizados pela secretaria municipal de educação, qual você mais utiliza? E o que menos utiliza?

Questão 6

No questionário, grande parte dos professores afirmou fazer uso dos computadores na escola. O que você faz com os computadores disponíveis na escola?

Questão 7

Na questão 13 do questionário, “Com qual finalidade você utiliza tecnologias para ministrar suas aulas?”, somente dez das quinze participantes responderam. Se você foi uma das que não respondeu a questão, explique o porquê de não ter respondido.

Questão 8

Há alguma cobrança pedagógica do uso dos recursos tecnológicos digitais por parte da Secretaria de Educação?

Questão 9

“Quando se referiram as disciplinas que tiveram na faculdade sobre as aulas que te prepararam, ou não, para o uso de tecnologias em suas práticas docentes, como eram essas disciplinas?”