



Professores de línguas estrangeiras e o uso de TICs

Aline Ribeiro Pessôa¹

Universidade Federal da Bahia

Barbara Cristina Duqueviz²

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

Resumo: Este estudo investigou a inserção de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em sala de aula de quatro professores de inglês de um Centro de Línguas Estrangeiras, escola pública do Distrito Federal, após dois cursos de formação de professores para a utilização dessas novas tecnologias – PROINFO e Tutorial. Os dados desta pesquisa qualitativa foram coletados por meio de entrevistas, questionários e observação. Os resultados sugerem que os participantes do estudo compõem atualmente dois grupos tecnológicos distintos: um que utiliza as TICs como recurso visual, e o outro que propicia interação real aos alunos. A pesquisa também revela que as TICs são inseridas gradualmente nas salas de aula à medida que os professores ganham segurança no uso dos recursos tecnológicos.

Palavras-chave: Tecnologia de Informação e Comunicação (TICs); professor de língua estrangeira; prática pedagógica.

Abstract: This study investigated the insertion of Information and Communication Technology (ICT) in the classroom of four English teachers of a Foreign Language Center, a public school in Distrito Federal, after two teacher's development course for the use of these new technologies – PROINFO and Tutorial. The data of this qualitative research were collected through interviews, questionnaires and observation. The results suggest that the participants of the study make two distinct technological groups: one that uses ICT as visual resource, and the other that proposes actual interaction for the students. The research also reveals that the ICT are inserted gradually in the classrooms as the teachers feel secure in the use of the technological resources.

Keywords: Information and Communication Technology (ICT); foreign language teacher; pedagogical practice.

1. Introdução

Esta pesquisa amplia um estudo anterior (Pessôa e Duqueviz, 2010) no qual investigamos a inclusão digital de professores de línguas estrangeiras (espanhol, francês e inglês), seus perfis tecnológicos e o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)

¹ alinerpessoa@gmail.com

² barbara.eape@gmail.com



em sala de aula após a conclusão de um curso de formação de professores, *Linux Educacional e suas Aplicações Pedagógicas*, ou simplesmente *Proinfo*.

Os dados da pesquisa foram coletados em um Centro de Línguas, escola pública do Distrito Federal, e os resultados apontaram para a existência de três perfis tecnológicos distintos: um grupo de não usuários do computador nos planos pessoal e profissional; o outro de usuários do computador no plano pessoal, porém com uso limitado no plano profissional; e, o terceiro grupo de usuários efetivos do computador nos planos pessoal e profissional. Entre os professores do segundo e terceiro grupos, poucos inseriram TICs em suas práticas pedagógicas durante ou após o término desse curso.

Em 2010, o Centro de Línguas, local da pesquisa, ofereceu um Tutorial que visava à “capacitação de professores para o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação para fins pedagógicos” (Meireles, 2010, p. 120), que envolveu os participantes na discussão de textos, além de atividades com as quais eles poderiam aprender a usar ferramentas de busca da internet, PowerPoint e conversão de arquivos (ppt-jpg).

Esta pesquisa, de natureza qualitativa, objetiva investigar se e como o professor de língua estrangeira inseriu TICs em sua prática pedagógica após esses dois cursos. Os participantes foram quatro professores, e os dados foram coletados por meio de questionário, entrevista e observação.

Este texto está organizado em quatro partes. Após esta introdução, apresentamos brevemente, na segunda parte, conceitos relevantes para o estudo e a seguir, na terceira parte, os dados são analisados e por fim, na quarta e última parte, apresentamos nossas considerações finais.

2. Conceitos relevantes

Ao longo da história da educação, várias tecnologias estiveram e estão presentes na sala de aula; desde o tradicional quadro-negro aos atuais aparelhos de computador. Em sua retrospectiva sobre o surgimento das tecnologias e seu uso no ensino e aprendizagem de língua estrangeira, Paiva (2008) mostra a evolução do *volumen*, um rolo de folhas de papiro, para o computador, intercalando com o surgimento do livro do modo como o conhecemos hoje. A seguir, a pesquisadora discorre sobre como essas tecnologias foram sendo utilizadas na



sala de aula de língua estrangeira: primeiro o livro, seguido do gravador, acrescido do projetor, da TV e do vídeo e agora o computador sendo inserido nas aulas. Para Paiva (*op. cit.*, p. 7),

a cada nova tecnologia, a escola, especialmente no ensino de línguas, busca inserir essa nova ferramenta nas práticas pedagógicas em uma tentativa de melhorar a mediação entre o aprendiz e a língua estrangeira. Assim, o livro ganhou a companhia do som e da imagem, oferecendo input menos artificial.

Essas tecnologias não foram sendo introduzidas sem resistência. Pelo contrário, segundo Paiva (*op. cit.*, p. 1), é histórico “um movimento recorrente de rejeição, inserção e normalização”. Essa rejeição pode ser parcialmente explicada pela própria formação dos professores, que criam resistências em usar recursos para os quais não se sentem suficientemente preparados (Pessoa e Duqueviz, 2010).

O computador e a Internet também tiveram sua evolução, dos gigantescos computadores aos *tablets* e da restrição de uso à *Web 2.0*. A *Web 2.0* pode ser definida como ferramentas de uso livre, disponíveis na rede, que possibilitam a cooperação entre pares e o compartilhamento das informações (Grane e Willem, 2011). Com essa característica, iniciada no século 21, “o usuário deixa de ser mero consumidor de conteúdo e passa também a produtor” (Paiva, 2008, p. 9).

Bohn (*apud* Paiva, *op. cit.*, p. 9-10) desenha uma linha do tempo, mostrando a evolução da Internet e a chegada da *Web 2.0*. O quadro, a seguir, baseado em Bohn, apresenta essa evolução:

Linha do tempo da Internet		
1981	IBM anuncia seu primeiro PC	
1985	Microsoft lança a primeira versão do Windows	
1987	Criação do programa de aplicativo Hypercard / Hypertalk	
1990	Nascimento da World Wide Web (WWW)	
1993	Criado o Mosaic, o primeiro navegador WWW	
1995	Introdução de vários formatos de áudio, audição em tempo real, pelo RealAudio	
1998	Surgimento das ferramentas de busca, como o Google	
2001	Criação da enciclopédia online livre (Wikipédia)	Web 2.0
2002	Redes sociais de relacionamento, como o Orkut	
2004	Blogs se tornaram populares	
2004	Podcast	
2005	Compartilhamento de vídeos na Web pelo YouTube	

Quadro 1: Linha do tempo da Internet

Diante da versatilidade dos recursos do computador e da Internet, acredita-se que tenha surgido uma nova geração de usuários e, conseqüentemente, de alunos. Prensky, em



2001, publicou um artigo intitulado “Nativos Digitais, Imigrantes Digitais”, afirmando que os nascidos a partir da década de 90 são nativos digitais.

Para Prensky (2001), os nativos digitais são os estudantes que hoje frequentam as escolas e as universidades. São pessoas que têm uma relação estreita com jogos de computador, email, Internet, telefones celulares e SMS. Costumam receber informações rapidamente, processam vários assuntos simultaneamente e desempenham múltiplas tarefas. Preferem recursos visuais e jogos, lêem de forma não linear em função dos hipertextos e mantém uma rede de contatos ativa. Além disso, esses aprendizes não têm muita paciência com palestras, com a lógica passo-a-passo e com instruções que lhe dizem o que devem fazer.

Franco (2011), em uma comunicação¹, afirmou que a geração digital, ou geração N (geração net, do inglês N-gen) tem uma forte relação com a tecnologia. Esses nativos digitais são complexos, imprevisíveis, auto-organizáveis, dinâmicos, não-lineares e capazes de realizar múltiplas tarefas e interações. O autor ressaltou, entretanto, que os nativos digitais não podem ser entendidos apenas como aqueles nascidos a partir dos anos 90, mas também os que possuem acesso à tecnologia. O acesso ao computador e à Internet, por exemplo, não se faz totalmente presente entre os pertencentes a essa geração, pois o computador e a Internet ainda são caros e, em muitos lugares, precários.

Os imigrantes digitais, por sua vez, são aqueles que nasceram anteriormente à década de 90 (Prensky, 2001). Essas pessoas ainda não se sentem totalmente familiarizadas com todos os recursos tecnológicos disponíveis e quando alunos aprenderam lenta, gradual, individual e formalmente. Cabe lembrar aqui que diversos professores que hoje ensinam línguas estrangeiras em nosso país são imigrantes digitais, cujos hábitos incluem imprimir textos, ao invés de lê-los na tela, e não checar e-mails frequentemente.

Por ocasião desta pesquisa, alguns dados foram verificados por e-mail. O diálogo a seguir exemplifica um típico imigrante digital:

Pesquisadora: “Eu mandei umas perguntas por e-mail.”

Participante: “Ah, então eu vou abrir o meu e-mail.”

Ao professor de língua estrangeira, não basta ser proficiente e fluente na língua que ensina. Há outras competências envolvidas. Para Almeida Filho (1993), as concepções de língua, língua estrangeira, ensino e aprendizagem se revelam na prática do professor por meio das suas competências implícita, teórica, aplicada, lingüístico-comunicativa e profissional.



A competência implícita baseia-se principalmente nas crenças e nas experiências anteriores do professor em relação ao modo como ele próprio aprendeu. A competência teórica refere-se aos conhecimentos do professor adquiridos pelo estudo de teorias sobre o processo ensino-aprendizagem. A competência aplicada refere-se ao ensino que o professor pode realizar orientado pela sua competência teórica. A competência lingüístico-comunicativa é o conhecimento que o professor tem da língua quanto à forma e ao uso. A competência profissional refere-se ao engajamento do professor em atividades de atualização.

Basso (apud Silva, 2008, p. 227) revisita o modelo proposto por Almeida Filho (*op. cit.*) e enfatiza que a competência profissional tem a responsabilidade de

educar para o futuro, transformando o presente; de ser não somente o que informa, mas o que forma; não o que repassa somente um código, mas que aponta caminhos aos alunos para que transformem através dos novos horizontes de possibilidades abertos pela nova língua.

Essa responsabilidade em formar e apontar caminhos para a transformação é corroborada pelas orientações da Unesco (2009) no documento “Padrões de competência em TIC para professores” que aborda meios para capacitar o professor para o uso de TICs de modo que ele possa contribuir com o acesso de seus alunos aos recursos tecnológicos e promover uma inclusão digital e social, pois a forma como o sistema educacional incorpora as TICs afeta diretamente a diminuição da exclusão digital.

De acordo com esse documento (*op. cit.*, p. 1), espera-se que tanto o professor quanto o aluno utilizem a tecnologia eficientemente para possibilitar que os estudantes se tornem:

usuários qualificados das tecnologias da informação; pessoas que buscam, analisam e avaliam a informação; solucionadores de problemas e tomadores de decisões; usuários criativos e efetivos de ferramentas de produtividade; comunicadores, colaboradores, editores e produtores; cidadãos informados, responsáveis e que oferecem contribuições.

Por intermédio do uso corrente e efetivo da tecnologia no processo de escolarização, os alunos têm a chance de adquirir complexas capacidades em tecnologia, sob orientação do principal agente, que é o professor. Em sala de aula, ele é responsável por estabelecer o ambiente e preparar as oportunidades de aprendizagem que facilitem o uso da tecnologia pelo aluno para aprender e se comunicar. Consequentemente, é essencial que todos os professores estejam preparados para oferecer essas possibilidades aos alunos.

No Brasil, a formação de professores de línguas estrangeiras deve considerar as orientações das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (Brasil, 2001). Segundo o documento, esses cursos devem facultar “ao profissional a ser formado opções de



conhecimento e de atuação no mercado de trabalho”. Entre as diversas competências listadas no documento, destacamos a preparação profissional atualizada e a necessidade da utilização de recursos da informática.

Miccoli (2010, p. 257), ao discutir as competências de professores de inglês, demonstra a relevância da competência tecnológica, pois “o professor competente possui conhecimentos teóricos e práticos sobre tecnologias aplicadas ao ensino”. Além disso, a autora ressalta como competência desejável que o professor saiba selecionar a tecnologia que melhor se adapte às necessidades das atividades propostas.

Nessa perspectiva da seleção da tecnologia mais adequada, Kenski (2001) observa que os recursos tecnológicos devem propiciar a transformação de um ambiente normalmente pouco interativo em um espaço para a produção do conhecimento de forma criativa, interessante e participativa.

3. Análise dos dados

O primeiro curso, *Linux Educacional e suas Aplicações Pedagógicas*, foi uma versão local do curso *Introdução à Educação Digital*, fruto da parceria entre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) e o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Tinha como objetivo familiarizar os educadores com o sistema operacional *Linux* e seus aplicativos para que esses recursos tecnológicos fossem utilizados em sala de aula. O curso de 40 horas foi oferecido aos professores de espanhol, francês e inglês de um Centro de Línguas público do Distrito Federal no primeiro semestre de 2009 e abordou o ambiente gráfico do Linux Educacional 3.0, seus principais aplicativos (Writer, Impress e Calc, equivalentes do Word, PowerPoint e Excel, respectivamente), criação de blog e acesso aos portais do MEC. Aqui nos referiremos a esse curso como Proinfo ou primeiro curso.

O segundo curso, *Tutorial para Uso de Tecnologias Educacionais*, com carga horária de 12 horas, foi ministrado no primeiro semestre de 2010 por uma professora da própria instituição com vistas “à confecção de atividades em formato eletrônico para serem usadas nas aulas” (Meireles, 2010, p.39). O curso trabalhou com alguns textos² sobre tecnologias na educação, ferramentas de busca na internet, PowerPoint, conversão de arquivos (ppt-jpg) e o uso de recursos tecnológicos, disponíveis na escola, interligados (controle remoto, TV, som,



projektor e laptop). Ao longo deste texto, reportaremos-nos a esse curso como Tutorial ou segundo curso.

Oito dos professores que concluíram o Proinfo participaram da pesquisa anterior (Pessôa e Duqueviz, 2010). Desses oito, cinco cursaram o Tutorial e quatro concordaram em participar do estudo atual.

As participantes deste estudo, P1, P4, P5 e P8, são professoras de língua inglesa como língua estrangeira há mais de 15 anos e todas tiveram experiência como estudante no exterior.

O quadro a seguir contextualiza as participantes deste estudo em relação à pesquisa anterior (Pessôa e Duqueviz, *op. cit.*).

Cursos	PARTICIPANTES							
	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Proinfo	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Tutorial	✓			✓	✓			✓

Quadro 2: Participantes da Pesquisa

A análise dos dados está dividida em duas partes. Na primeira, analisamos se os cursos Proinfo e Tutorial propiciaram a inserção das TICs na sala de aula; e, a seguir, examinamos como o professor inseriu as TICs em sua prática pedagógica.

3.1. Inserção das TICs na sala de aula após cursos

As participantes consideraram que os cursos contribuíram para a inserção das TICs na sala de aula, enfatizaram que esses cursos propiciaram, sobretudo, aprendizagem e mais segurança quanto ao uso dos recursos tecnológicos disponíveis na instituição como a interligação do laptop, TV, áudio e projetor.

Há ressalvas, entretanto, quanto ao curso do Proinfo. P5 considera que apenas o Tutorial foi relevante para a inserção das TICs em sua sala de aula e P8 foi categórica em afirmar que o Proinfo não foi bom: “não gostei das aplicações [aplicativos] e não vejo motivo para usar Linux³ e termos mais um trabalho para ficar convertendo arquivos”.

P1, P4 e P5 salientaram que o Tutorial foi importante para auxiliá-las a utilizar os recursos do computador e a preparar material para uso em sala de aula. Elas consideram que



inserir TICs na prática pedagógica pode melhorar as aulas. Essa crença é exemplificada com a fala de P5: “aprendi a utilizar os recursos do computador para melhorar minhas aulas”.

Outro aspecto ressaltado sobre o Tutorial foi o caráter colaborativo entre os colegas da instituição para auxiliar com as dúvidas quanto ao uso da tecnologia.

P4: “fiz o curso porque já estava interessada em melhorar minha ‘performance’ com as TICs em sala de aula. As professoras me ajudaram a tirar dúvidas e aproveitei o momento para treinar o uso dessas tecnologias.”

P1: “consegui preparar material e usá-lo em sala de aula, embora ainda com ajuda de colegas.”

P8: “o tutorial foi muito bom, pois ensinou o manuseio dos equipamentos que temos disponíveis em sala de aula e a aplicação do conhecimento foi imediata e in loco. A forma como o curso foi desenvolvido, em grupos de professores da mesma escola, possibilitou a troca de experiências entre os vários idiomas e a integração dos professores em torno de um mesmo tema. Aumentou a colaboratividade [sic] entre todos e o aprendizado colega para colega.”

Para Dias (2001), “os processos e estratégias colaborativas integram uma abordagem educacional na qual os alunos são encorajados a trabalhar em conjunto no desenvolvimento e construção do conhecimento”. Os cursistas do Tutorial, cada qual com seu próprio conhecimento tecnológico, contribuíram coletivamente na compreensão e na realização das tarefas para o desenvolvimento da competência para uso de TICs de todos os participantes.

O Proinfo não contribuiu para uma inserção das TICs na sala de aula de forma imediata, porém fomentou a discussão e a possibilidade para o uso das novas tecnologias no ambiente escolar. O Tutorial, um ano depois, na perspectiva da aprendizagem colaborativa, trouxe uma proposta pragmática de produção de material didático e uso dos recursos tecnológicos já disponíveis na escola com pronta inserção do que foi trabalhado durante o curso nas salas de aula das participantes desta pesquisa.

3.2. Como os professores inseriram as TICs em suas práticas pedagógicas

Todas as participantes inseriram pelo menos um recurso das novas tecnologias em suas salas de aula após os cursos, especialmente o Tutorial, sendo PowerPoint e Internet os mais comuns. O recurso Internet é muito amplo, pode ser utilizado tanto pelo professor para fazer pesquisa e ele próprio trazer as informações para a sala de aula, quanto para a utilização pelos alunos para a comunicação e interação.



Apresentamos, a seguir, as análises dos usos das TICs por cada participante da pesquisa.

P1 tem uma relação tumultuada com os novos recursos tecnológicos. No semestre posterior ao término do Tutorial, ela utilizou o PowerPoint por meio do pendrive e da Internet no laboratório de informática. No semestre seguinte, ela tentou utilizar os mesmo recursos, porém esses lhe foram traiçoeiros: “neste semestre, não [utilizei as TICs], pois quando tentei o meu pendrive não abriu e não resolvi o problema. Emprestei-o para uma colega que também não conseguiu utilizar o material”.

P1 define sua relação com as tecnologias da seguinte forma: “a minha relação com a tecnologia desanda quando parece que vai andar... por exemplo, o pendrive não abre, a Internet tem problema... e eu que recém estava tentando me adaptar, me afasto dela outra vez...”.

Porém, P1 é perseverante. No final do semestre, ela organizou juntamente com sua turma do nível avançado e com auxílio da professora de informática da escola, uma espécie de fórum com artigos escritos por seus alunos na Plataforma Moodle no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da instituição.

Após o curso do Proinfo, P1 avaliava seu perfil de usuária do computador e dos recursos da Internet como de raro uso, apenas utilizava e-mail no plano pessoal e para ler notícias no plano profissional. Ao final do primeiro curso, não ocorreu a inserção das TICs em sua sala de aula, mas ela considerava a possibilidade de usá-las. Depois do segundo curso, percebe-se claramente a abertura da participante para a inserção das tecnologias na sua prática pedagógica com a introdução do PowerPoint e dos recursos da Internet e da Plataforma Moodle, mesmo com sua limitação de conhecimento da máquina e de seus recursos.

P1 tem uma atitude positiva em relação à sua condição de imigrante digital, busca auxílio com colegas e professores mais experientes para se inserir digitalmente, apesar de considerar que esses recursos “auxiliam, mas também falham às vezes”.

P4 utiliza PowerPoint para introduzir novos temas e gramática, Internet para copiar vídeos do Youtube relacionados com os temas estudados e para os alunos criarem jingles e postarem em um Blog.

Antes dos cursos, P4 já usava o computador para enviar emails e digitar textos no plano pessoal. No plano profissional julgava que pouco utilizava o computador, seu uso era



restrito à digitação de textos e pesquisas na Internet. Após o curso do Proinfo, ela criou um Blog para postar os textos produzidos por seus alunos e levou-os ao laboratório de informática para acessar e brincar com os jogos online do livro didático e, também, para ver o Blog com suas produções, após as correções e reescritas.

Os dados levam-nos a considerar que há uma ampliação no uso das TICs na sala de aula de P4. Na primeira pesquisa, P4 entendia as TICs como um recurso extra e externo à sala de aula, e seu uso dependia do tempo disponível porque “o syllabus a ser cumprido no semestre é muito corrido”. Ao final do segundo curso, P4 utiliza as TICs para auxiliá-la na explanação do conteúdo a ser ministrado com o PowerPoint e vídeos retirados do Youtube.

P4 declaradamente sente-se insegura quanto ao uso dos recursos tecnológicos. A falta de segurança em lidar com o computador era um empecilho para inserir as TICs em sua prática pedagógica no curso do Proinfo. Depois do Tutorial, pode-se perceber uma mudança de atitude em relação à inserção das TICs em sua sala de aula. A insegurança permanece, mas já não é um impedimento para o uso dos recursos tecnológicos aprendidos durante o segundo curso. Em sua avaliação, “treinando orientada pelas professoras fiquei mais segura para lidar com as técnicas, mas ainda tenho que aprender muito. Demoro muito para usar um material porque ainda não domino esta máquina”.

O uso das TICs por P4 demonstra um perfil conservador de usuário, considerando as possibilidades que os recursos da Internet oferecem. Isso pode estar relacionado ao seu fazer pedagógico ainda centrado na figura do professor e, também, à insegurança que sente em relação ao uso das tecnologias por julgar que ainda não está preparada para lidar com os imprevistos tecnológicos ou com as próprias ferramentas. Ressaltamos, porém, que P4 tem inserido os recursos que ela aprendeu durante os cursos na sua prática pedagógica. P4 é uma imigrante digital aplicada e interessada em se tornar mais competente para o uso de TICs.

P1 e P4 demonstram sentimentos de recusa e de medo ao percorrerem os caminhos para essa nova competência, porém permitem-se o sentimento da sedução. Gianolla (2006, p. 55) descreve esses sentimentos quando analisa as representações sociais da informática em sua pesquisa com sujeitos da área da educação:

O paradoxo que envolve as situações de recusa e sedução indica que, apesar do medo, o fascínio que o computador exerce e as representações que envolvem essa máquina fazem com que, aos poucos, as pessoas tomem a decisão de investigar este novo ambiente, permeados pelo medo de estragar o equipamento, que é caro. Ao se perceberem ou se imaginarem diante do computador, a metáfora que mais se



assemelha com tal situação é a de um indivíduo diante de um espelho que reflete todos os sentimentos, fracassos e conquistas, mostrando para todos uma imagem de seu comportamento diante da máquina. Isso causa uma sensação de estar mostrando as dificuldades para os outros, uma situação que o ser humano, a princípio, não gosta de estar vivendo. Percebemos que o medo aparece acompanhado de outros sentimentos, como o de recusa ou de insegurança, fazendo-nos assumir que precisamos do apoio do outro, criando, assim, uma situação inicial de dependência.

P5 considera que apenas o Tutorial auxiliou-a a inserir TICs em sua sala de aula. Após o segundo curso, ela tem utilizado principalmente o PowerPoint para elaborar exercícios de vocabulário, gramática e tópicos de conversação apresentados no livro didático.

P5, durante o Proinfo, usava o computador para acessar sites educacionais, enviar e receber e-mails e arquivar fotos no plano pessoal. No plano profissional, ela utilizava o computador para receber tarefas de alunos e imprimir atividades enviadas pelas editoras de livros didáticos, por e-mail, para utilizar com seus alunos. P5 entendia a inserção dos recursos tecnológicos na sala de aula por meio de “sites que complementem o que é oferecido no livro didático” e para tanto era preciso treinar e usar o computador com segurança.

Do primeiro para o segundo curso, os dados revelam uma mudança de atitude em relação ao uso das TICs na prática pedagógica de P5. Embora ainda considere o livro didático como o principal recurso para o ensino e a aprendizagem de inglês em suas aulas, agora o PowerPoint é utilizado para apresentar conteúdos do livro didático. Para P5, o uso desses recursos tecnológicos faz com que “as aulas fiquem mais dinâmicas”.

As TICs na sala de aula de P5 ainda se fazem tímidas, porém a mudança de atitude em relação à inserção das TICs em sua prática pedagógica deve ser ressaltada. P5 é uma imigrante digital buscando sua competência para uso das TICs pautada na sua experiência de professora que utiliza o livro didático como a principal fonte para o ensino da língua inglesa.

P8 exemplifica o uso das TICs em sua sala de aula da seguinte forma:

utilizo os blogs, com participação dos alunos, PowerPoint com música, e Internet inclusive com gravação de voz. Além disso, me comunico com os alunos por meio de e-mails, passo atividades por meio de Webquests, e ainda, estou iniciando a utilização da Plataforma Moodle. Outra atividade online que estou incrementando cada vez mais é a participação dos alunos em fóruns internacionais, interagindo no idioma alvo.

A trajetória de P8 na inserção das TICs em sua prática pedagógica é anterior aos dois cursos aqui analisados. Ela tem especialização em Mídias na Educação e é membro-fundadora da Ong Educadoras Globais, o braço brasileiro da Ong i-EARN⁴. Além disso, P8 é uma grande



incentivadora do uso das TICs na escola, envolvendo e auxiliando vários professores nas suas incursões nos programas do i-EARN.

P8, após o curso do Proinfo, decidiu que não utilizaria o Linux por considerar os aplicativos de difícil uso, mas que usaria o Windows devido aos recursos que esse sistema operacional oferece. Os recursos que ela utilizava por ocasião do primeiro estudo são praticamente os mesmos que ela usa após ter cursado o Tutorial e percebe-se uma preocupação maior em propiciar a seus alunos oportunidades reais de interação na língua-alvo por meio das TICs.

P8 é uma imigrante digital com muitas características dos nativos digitais como a paixão por tecnologia, por exemplo, além de suas próprias características como ser inquieta e curiosa.

Há, porém, um fator de desagrado quando se fala em inserção das TICs na prática pedagógica: a instabilidade e a descontinuidade da Internet. Para P8, esse é um fator que dificulta o uso dos recursos da Internet em sala de aula. Quando perguntada informalmente o que estava utilizando em sua sala de aula, P8 respondeu: “esse semestre eu não estou fazendo nada porque com essa Internet não dá”. A resposta veio no período em que a escola ficou quase um mês sem internet devido a problemas técnicos.

A inacessibilidade à Internet, também, prejudicou um trabalho planejado por P1 com seus alunos do nível juvenil (crianças de 10 a 12 anos) para a participação em um projeto de interação online com crianças de outros países, “One Day in the Life” da Plataforma i-EARN. P1 precisou adaptar o projeto e as crianças escreveram seus textos no tradicional papel, porém ficaram visivelmente frustradas por não terem usado o computador.

O quadro a seguir sintetiza a inserção das TICs nas práticas pedagógicas dos participantes após os dois cursos, Proinfo e Tutorial.

PARTICIPANTE	PROINFO	TUTORIAL
P1	Não inseriu	PowerPoint: conteúdo e prova oral Internet: i-EARN Plataforma Moodle: textos jornalísticos
P4	Pouco: blog com textos dos alunos e jogos online dos livros didáticos	PowerPoint: temas, gramáticas e prova oral Internet: youtube Blog: jingles dos alunos
P5	Não inseriu	PowerPoint: vocabulário,



		gramática, tópicos de conversação do livro didático; prova oral
P8	Ampliou o uso dos aplicativos do Windows	PowerPoint: conteúdo e prova oral Internet: gravação de voz Blogs: participação dos alunos Email: comunicação com os alunos Webquest: atividades Plataforma Moodle: curso para professores Fóruns: interação dos alunos i-EARN

Quadro 3: Inserção das TICs nas práticas pedagógicas

A inserção das TICs na sala de aula de P1, P4 e P5 começou a ocorrer praticamente após o Tutorial com o uso do PowerPoint como um recurso visual. As outras possibilidades para as TICs como interação com outros falantes de inglês, fonte de pesquisa para os alunos, portfólio digital não se fazem notadamente presentes na prática pedagógica de P5. P1 e P4 estão começando a dar os primeiros passos para propiciarem interação a seus alunos por meio das TICs: Plataformas i-EARN e Moodle no caso de P1 e Blog no caso de P4. Já P8 propõe a seus alunos um envolvimento maior na aprendizagem com as TICs por meio da interação entre seus alunos e outros falantes da língua-alvo como os Blogs e os Fóruns dos projetos do i-EARN.

Assim, encontramos nesse grupo de participantes dois tipos de inserção de TICs em sua prática pedagógica após os cursos: os que utilizam as TICs majoritariamente como um recurso visual, e os que, além de visual, propiciam interação real aos alunos, aproveitando o que a Web 2.0 oferece.

Todas as participantes tiveram um progresso tecnológico notável do primeiro para o segundo curso. P1 praticamente não utilizava o computador, P4 e P5 o utilizavam no plano pessoal e muito pouco em sala de aula. P8 aprimorou ainda mais sua competência para uso de TICs. Porém, segundo Kenski (2008), saber utilizar o computador, ter o conhecimento operacional, é apenas o primeiro passo perante outros desafios até que se consiga uma inserção de uma prática pedagógica condizente com a sociedade da informação e do conhecimento.

A competência para uso de TICs não se faz da noite para o dia e é preciso um envolvimento institucional, pois a formação de professor para uso de TICs é gradual e de longo prazo. É preciso que o professor, que é um imigrante digital, se sinta confortável com as TICs e isso implica em conhecer, dominar os principais procedimentos técnicos, avaliar criticamente e, então, criar novas possibilidades pedagógicas (Kenski, 2008).



4. Considerações finais

Após o Proinfo, identificamos três grupos entre os participantes em relação à inserção das TICs em sua prática pedagógica: um grupo de professores não usava TICs, o outro experimentava TICs como um recurso visual para transmissão de conhecimento e o terceiro grupo, com um perfil mais inovador, buscava que o aluno produzisse conhecimento novo pela interação.

Houve mudanças de atitudes em relação à inserção das TICs na sala de aula após o Tutorial. Entre os participantes, identificamos dois grupos: os que inseriram as TICs, mas ainda restringem seu uso ao recurso visual e os que utilizam as TICs para propiciar interação real dos alunos com falantes da língua-alvo.

O quadro, a seguir, ilustra a constituição dos grupos quanto à inserção das TICs na sala de aula após o primeiro e segundo curso.

PROINFO – 3 Grupos	TUTORIAL – 2 Grupos
Não inseriu	–
TICs como recurso visual	TICs como recurso visual
TICs como interação	TICs como interação

Quadro 4: Inserção das TICs após cursos

O primeiro grupo, constituído por P1, P4 e P5, ainda apresenta insegurança quanto ao uso do computador e da Internet e seus recursos, porém se atrevem em um meio em que não dominam e, dessa forma, vão buscando sua competência para uso de TICs.

Cada qual em seu próprio passo, ritmo, risco e disponibilidade, algumas buscam auxílio com colegas mais experientes para uma aproximação das TICs com propostas de interação entre os alunos na língua-alvo; outras precisam se sentir bastante seguras quanto aos aplicativos ou recursos para depois introduzi-los em sua sala de aula; ou ainda as que ficam mais arraigadas ao que foi trabalhado no Tutorial, como as apresentações em PowerPoint.

Para esse grupo, as TICs têm um apelo visual forte, embora algumas participantes já tenham começado a pensar em outras possibilidades de uso para os recursos da Web 2.0 para o compartilhamento das informações e do conhecimento de seus alunos.



O segundo grupo é menor, constituído apenas por P8 que utiliza vários recursos tecnológicos, inclusive os da Web 2.0, em sua sala de aula com bastante propriedade, fazendo das TICs oportunidades de interação real, atribuindo aos alunos um papel relevante na produção de conhecimento novo.

A mudança de atitude em relação à inserção das TICs na sala de aula após o Proinfo e o Tutorial é mérito das participantes, das professoras dos cursos e, também, da gestão escolar que propiciou esses cursos ao seu corpo docente e ofereceu condições técnicas para o uso dessa tecnologia como laboratório de informática, internet banda larga e internet sem fio.

Esses cursos introdutórios, apesar de relevantes, são insuficientes para os professores ganharem autonomia tecnológica. Como Kenski (2008, p. 78) afirmou: “os processos de integração e domínio dos meios tecnológicos de computação é gradual e se dá a longo prazo”.

São necessários mais cursos de formação continuada para o desenvolvimento e ampliação da competência tecnológica do professor de língua estrangeira na esperança de que, ao se sentir seguro, ele possa pensar usos criativos das TICs em suas práticas pedagógicas.

Além disso, precisamos pesquisar se o uso de TICs na aula de língua estrangeira está efetivamente melhorando o ensino ou inserindo digitalmente o aluno, como acredita-se ser possível.

Notas

1. Claudio de Paiva Franco (UFMG) apresentou a comunicação “Conhecendo os nativos digitais a partir da Perspectiva da Complexidade” em uma comunicação coordenada intitulada “Linguagem e Tecnologia”, no dia 28 de julho de 2011 durante o IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada “Linguística Aplicada & Sociedade”, na UFRJ, Rio de Janeiro, de 25 a 28 de julho de 2011.
2. Os textos trabalhados foram: “Nativos digitais, imigrantes digitais” (Prensky, 2001); “Tecnologias na Educação” (Chaves, 1989) e “O computador e o ensino de línguas estrangeiras” (Leffa, 2003).
3. O sistema operacional Linux não foi bem aceito pelos professores da instituição. Um dos motivos foi que dos 20 computadores do laboratório, 10 utilizavam o sistema operacional Windows e 10 o Linux. A versão originalmente instalada do Linux 2.0 tem uma interface mais complexa do que a versão 3.0. Houve a substituição do sistema operacional para Linux 3.0 e instalação do Windows em todos os computadores. Os professores optaram em utilizar o Windows por ser o sistema operacional dos computadores de suas casas, de seus laptops, inclusive daqueles comprados com financiamento da Secretaria de Educação do Distrito Federal, dos computadores de seus alunos e das LAN houses.
4. O i-EARN (International Education and Resource Network) é uma organização não-governamental que disponibiliza uma rede mundial (<http://iearn.org>) para professores e estudantes desenvolverem projetos colaborativos online de intercâmbio linguístico e cultural.



Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. A operação global de ensino de línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 1993. p. 17-23.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 492/2001 homologado em 04/07/2001. Estabelece as **Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/resolucao/1802Letras.doc>> Acesso em: 10 mar 2011.
- CHAVES, E. O. C. 1999. Tecnologia na educação. In: GHIRARDELLI JR., P. e PETERS M.A. (Orgs.) **Encyclopaedia of Philosophy of Education**, publicado eletronicamente em <<http://www.educacao.pro.br>>, 1999. Disponível em: <<http://edutec.net/biblioteca%20virtual/edtextos.htm>>. Data de acesso: 29/09/2011.
- DIAS, P. 'Comunidades de Conhecimento e Aprendizagem Colaborativa'. **Seminário Redes de Aprendizagem, Redes de Conhecimento**. Lisboa, Conselho Nacional de Educação, 22 e 23 de julho de 2001. Disponível em <http://www.prof2000.pt/users/mfflores/teorica6_02.htm> Acesso em 25 jun 2011.
- FRANCO, C. de P. Conhecendo os nativos digitais a partir da perspectiva da complexidade. (Comunicação em Sessão Coordenada). In: **Caderno de Resumos do IX Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada: "Linguística Aplicada & Sociedade"**. Rio de Janeiro, UFRJ, 25 a 28 jul 2011, p. 86.
- GIANOLLA, R. **Informática na Educação: representações sociais do cotidiano**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- GRANE, M e WILLEM, C. Aprendendo com a Web 2.0. In: LEÃO, M. B. C. (Org.) **Tecnologias na educação: uma abordagem crítica para uma atualização prática**. Recife: UFRPE, 2011.
- KENSI, V. M. Em direção a uma ação docente mediada pelas tecnologias digitais. In: BARRETO, R. G. (Org.) **Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas**. Rio de Janeiro, Quartet, 2001, p. 74-84.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- LEFFA, V. J. O computador e o ensino de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Compilador). **TELA** (Textos em Linguística Aplicada) [CD-ROM]. Pelotas: Educat, 2003, 9 pp.
- MEIRELES, A. J. **Criando uma aquarela: a formação de professores no uso de TICs na aula de línguas estrangeiras**. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, UnB, Brasília.
- MICCOLI, L. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- PAIVA, V. L. M. O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**. 2008. Disponível em <<http://www.veramenezes.com/techist.pdf>> Acesso em 11 jul 2011.
- PESSÔA, A. R.; DUQUEVIZ, B. C. 'Proinfo: um estudo sobre a inclusão digital de professores de línguas estrangeiras de um Centro de Línguas público no DF'. **Anais do VII Seminário de Línguas Estrangeiras - UFG**. [CD-ROM] Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2010.
- PRENSKY, M. 'Digital Natives, Digital Immigrants'. **On the Horizon**. MCB University Press, vol 9., nº 5, October, 2001.
- SILVA, K. A. da. As competências do professor contemporâneo de língua estrangeira (inglês) para o meio virtual. ROCHA, C. H. e BASSO, E. A. (Orgs.) **Ensinar e aprender língua estrangeira**



nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores. São Carlos, SP: Claraluz, 2008. p. 217-236.

UNESCO. **Padrões de competência em TIC para professores.** Diretrizes de implementação – Versão 1.0, 2009. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001562/156209por.pdf>> Acesso em 12 jul 2011.