AZENAIDE ABREU SOARES VIEIRA

INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS E WEBTECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS, CRENÇAS E INTERAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE

São José do Rio Preto
2012

AZENAIDE ABREU SOARES VIEIRA

INTEGRAÇÃO DE TECNOLOGIAS E WEBTECNOLOGIAS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: CONCEPÇÕES TEÓRICAS, CRENÇAS E INTERAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE

Tese apresentada ao Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de São José do Rio Preto, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Orientador: Profª. Drª. Maria Helena Vieira Abrahão

São José do Rio Preto
2012

Soares-Vieira, Azenaide Abreu
Integração de tecnologias e webtecnologias no ensino de língua inglesa: concepções teóricas, crenças e interação na prática docente / Azenaide Abreu Soares Vieira. - São José do Rio Preto: [s.n.], 2012.
241 f. : il.; 30 cm.

Orientadora: Maria Helena Vieira Abraão
Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas.

1. Linguística aplicada. 2. Formação docente. 3. Concepções e crenças. 4. Tecnologia educacional I. Vieira-Abrahão, Maria Helena. II. Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. III. Título

CDU – 81´33

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
Campus de São José do Rio Preto - UNESP

AZENAIDE ABREU SOARES VIEIRA

Integração de tecnologias e webtecnologias no ensino de língua inglesa: concepções teóricas, crenças e interação na prática docente

Tese apresentada para obtenção do título de Doutor em Estudos Linguísticos, área de Linguística Aplicada junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de São José do Rio Preto.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Maria Helena Vieira Abrahão
UNESP – São José do Rio Preto
Orientador

Profª. Drª. Vera Menezes de Oliveira e Paiva
UFMG – Belo Horizonte

Profª. Drª. Maria Cristina Lima Paniago Lopes
UCDB/MS – Campo Grande

Profª. Drª. Ana Mariza Benedetti
UNESP – São José do Rio Preto

Profª. Drª. Marta Lúcia Cabrera Kfouri Kaneoya
UNESP – São José do Rio Preto

São José do Rio Preto, 29 de Junho de 2012.

Dedicatória

Dedico este trabalho científico à minha família, em especial ao meu esposo, Gilberto, e aos meus filhos, Nayara Caroline e Douglas Henrique, que estiveram ao meu lado em todos os momentos dessa trajetória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Profª Drª Maria Helena Vieira Abrahão, pelo enorme apoio, incentivo e dedicação ao meu trabalho desde o início do desenvolvimento de meu projeto de pesquisa. Em especial, ao grande esforço em reunir todos os seus orientandos na UNESP de São José do Rio Preto para discutir as pesquisas em andamento.

Ao Professor Dr. Stephen Bax, um *lord* inglês, pelas orientações, discussões e apoio na reta final do doutorado, momento de amadurecimento e autocrítica.

Às Professoras Dra. Ana Mariza Benedetti e Dra. Marta Lúcia Cabrera Kfouri Kaneoya, pelas ricas contribuições durante o exame de qualificação, bem como pelo incentivo e carinho.

Às Professoras Dra.Vera Menezes de Oliveira e Paiva e Dra. Maria Cristina Lima Paniago Lopes, respeitadas educadoras, em quem eu me espelho como pesquisadora em Tecnologia, Educação e ensino de Línguas.

À minha querida mãe, Dona Luciemes, que esteve sempre ao meu lado, mesmo sem compreender muito bem o motivo de tanto estudo.

Obrigada, especialmente, a meus irmãos, Adelaide, Adauto, Adionisio e Adarci, que me proporcionaram todo aconchego familiar, fundamental ao tentar vencer os percalços da vida de estudante e profissional.

Em especial, aos professores de Língua inglesa protagonistas desta investigação, pela disponibilidade e receptividade.

Às minhas amigas, Marilza e Silvana, que sempre estiveram ao meu lado para discutir teorias linguísticas e educacionais.

À Luciana Catarino, uma grande amiga e grande parceira de trabalho, pelas reflexões compartilhadas e pela cumplicidade: sabíamos que aprendíamos juntas.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, pela vontade de aprender: que minha trajetória acadêmica sirva-lhes de exemplo e incentivo.

Às minhas cunhadas, verdadeiras e especiais amigas: Salete, Mari, Regiane e Silvia.

À University of Bedfordshire, em especial ao grupo do CRELLA, Centro de Pesquisa em Aprendizagem de Línguas e Avaliação, pelo carinho e acolhimento no período de estágio na Inglaterra. Jamais me esquecerei da frase de apoio: *If you have any problem, please let me know*!

A todos os colegas do doutorado, pelo apoio e carinho.

Aos meus amigos, pela solidariedade.

À minha família, pelo amor e incentivo de sempre.

A Deus, por Sua luz, que sempre iluminou a minha vida.

EPÍGRAFE

[...] não adianta procurar a música no piano, pois ela não está lá. As ideias não estão nos computadores, mas nas cabeças dos usuários. Portanto, somente implantar ou prover acesso aos computadores não vai alterar a maneira como a educação é desenvolvida, muito menos que essa tecnologia tenha um impacto significativo na performance dos alunos. [...] os computadores passam a ser necessário como um instrumento musical para produzir música (VALENTE, 2011).

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO **15**

PROBLEMATIZAÇÃO 16
OBJETIVOS 20
Objetivo geral *21*
Objetivos específicos *21*
PERGUNTAS DE PESQUISA 22
JUSTIFICATIVA 22
TESE NORTEADORA 26
METODOLOGIA DA PESQUISA E ORGANIZAÇÃO DA TESE 28

CAPÍTULO I: CONTEXTOS DA INVESTIGAÇÃO **31**

1.1 CONTEXTOS NACIONAL E ESTADUAL 33
1.1.1 Cenário nacional de informatização escolar e formação docente *33*
1.1.2 Cenário estadual de informatização escolar e formação docente *37*
1.2 CONTEXTO ESCOLAR 39
1.2.1 Recursos humanos *40*
1.2.1 Recursos tecnológicos *42*
1.2.3 IDEB das escolas *44*
1.3 CONTEXTO DE FORMAÇÃO 45
1.3.1 O ambiente e-proinfo *45*
1.3.2 Proinfo Integrado I *47*
1.3.3 Proinfo Integrado II *50*
1.3.4 Proinfo Integrado III *52*
1.4 DESENVOLVIMENTO DOS CURSOS 52

CAPÍTULO II: REVISÃO DA LITERATURA **56**

2.1CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM E ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS 58
2.2.1 Concepção e abordagem estruturalista *58*
2.1.2 Concepção cognitivista e abordagem humanista *60*
2.1.3 concepção interacionista e abordagem comunicativa *64*
2.2 CRENÇAS DE ENSINO DE LÍNGUAS 70
2.2.1 Conceitos de crenças de ensino de línguas *70*
2.2.2 Crenças e a formação tecnológica do professor de línguas *72*
2.2.3 Ressignificação de crenças sobre ensino de língua inglesa *75*
2.3 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS NA ERA DIGITAL 79
2.3.1 Teoria sociocultural *80*
2.3.2 Engajamento social e profissional do professor de línguas *82*
2.3.3 Competência tecnológica do professor de língua inglesa *85*
2.3.4 Formação tecnológica e atuação docente *87*
2.4 FERRAMENTAS DE MEDIAÇÃO INTEGRADAS À EDUCAÇÃO 91
2.4.1 Integração de tecnológicas em escolas brasileiras *92*
2.4.2 Tecnologias integradas ao ensino *96*
2.4.3 Tecnologias integradas ao ensino de línguas *99*
2.4.4 Normalização na integração de tecnologias no ensino de línguas *111*
2.5 ABORDAGENS NESTA TESE: NOVOS OLHARES 114
2.5.1 Abordagem de Apropriação *116*
2.5.2 Abordagem de Complementação *118*
2.5.3 Abordagem de Produção *120*
2.5.4 Abordagem de Interação *122*

CAPÍTULO III: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS **125**

3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA 126
3.2 CARACTERISTÍCAS DO ESTUDO 129
3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS 131

3.3.1Questionário aberto e dialogado *132*
3.3.2 Entrevista semiestruturada *134*
3.3.3 Ferramentas do e-proinfo *135*
3.3.4 Portfólio online *136*
3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS 138

CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS 142

4.1 CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE ENSINO DE LI MEDIADO POR TECNOLOGIAS E WEBTECNOLOGIAS 143
4.1.1 Concepção estruturalista e abordagem tradicional *144*
4.1.2 Concepção interacionista e abordagem comunicativa *150*
4.2 CRENÇAS DE ENSINO DE LI MEDIADO POR TECNOLOGIAS 154
4.2.1 As tecnologias promovem efeitos positivos nos alunos em aspectos motivacionais e atencionais *155*
4.2.2 As tecnologias facilitam o ensino e estimulam a aprendizagem de LI *157*
4.2.3 A webtecnologia facilita o preparo de atividades didáticas *161*
4.2.4 Os ambientes webtecnológicos são propícios para o desenvolvimento de competências comunicativas e servem como extensão da sala de aula *163*
4.3 INTERAÇÕES DE CONCEPÇÕES TEÓRICAS E CRENÇAS À PRÁTICA 167
4.3.1 Abordagens de apropriação e complementação *170*
4.3.2 Abordagem de complementação *173*
4.3.3 Abordagem de produção e complementação *180*
4.3.4 Abordagem de interação *184*
4.3.5 Considerações: concepções teóricas, crenças e interações na prática *187*
4.4 RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO DE LI MEDIADA POR TECNOLOGIAS E WEBTECNOLOGIAS 189
4.4.1 A prática docente de Paola *190*
4.4.2 A prática docente de Flávio *194*
4.4.3 A prática docente de Miriam *199*
4.4.4 A prática docente de Simone *203*
4.4.5 A prática docente de Alberto *207*
4.4.6 A prática docente de Júlia *209*
4.5 PROINFO INTEGRADO E CARACTERÍSTICAS DOCENTES: ASPECTOS POSITIVOS PARA RESSIGNIFICAÇÃO DE CONCEPÇÕES TEÓRICAS E CRENÇAS 213

CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS 220

CONSIDERAÇÕES FINAIS 221
LIMITAÇÕES E ALCANCE DA PESQUISA 225
ENCAMINHAMENTOS 227

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 230

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1. PROJETOS NACIONAIS DE INFORMATIZAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE 36
QUADRO 2. PROJETOS NACIONAIS DE INFORMATIZAÇÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO DOCENTE EM MATO GROSSO DO SUL 38
QUADRO 3. RECURSOS HUMANOS 42
QUADRO 4. RECURSOS TECNOLÓGICOS 43
QUADRO 5. ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DAS ESCOLAS 44
QUADRO 6. MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO: ENSINANDO E APRENDENDO COM AS TIC 50
QUADRO 7. APOIO PARA A EVOLUÇÃO INSTRUCIONAL EM SALAS DE AULA RICAS EM TECNOLOGIAS 99
QUADRO 8. APOIO PARA A EVOLUÇÃO INSTRUCIONAL EM SALAS DE AULA RICAS EM TECNOLOGIAS (WARSCHAUER, 2000) 104
QUADRO 9. CALL RESTRITO, ABERTO E INTEGRADO: UM ESBOÇO (BAX, 2003). 110
QUADRO 10. ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS MEDIADO POR TECNOLOGIAS PROPOSTAS NESTE TRABALHO 124
QUADRO 11. CARACTERÍSTICAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA 129
QUADRO 12. INSTRUMENTOS DE PESQUISA E PERÍODO DE APLICAÇÃO 131
QUADRO 13. PORTFÓLIO ONLINE 137
QUADRO 14. METODOLOGIA DE COLETA DE INFORMAÇÕES SOBRE CONCEPÇÕES TEÓRICAS E CRENÇAS INICIAIS. 139
QUADRO 15. ORGANIZAÇÃO DOS DADOS EM RESPOSTA À PRIMEIRA PERGUNTA DE PESQUISA. 139
QUADRO 16. METODOLOGIA DE COLETA DE INFORMAÇÕES SOBRE INTERAÇÃO DE CONCEPÇÕES TEÓRICAS E CRENÇAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA. 140
QUADRO 17. METODOLOGIA DE COLETA DE INFORMAÇÕES SOBRE RESSIGNIFICAÇÃO DE CONCEPÇÕES TEÓRICAS E CRENÇAS. 141
QUADRO 18. SÍNTESE DAS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, LINGUAGEM E ENSINO DE LÍNGUAS. 144
QUADRO 19. TECNOLOGIAS INTEGRADAS À PRÁTICA POR PAOLA, FLÁVIO, MIRIAM E SIMONE E OBJETIVOS. 149
QUADRO 20. TECNOLOGIAS INTEGRADAS À PRÁTICA POR ALBERTO E JÚLIA E OBJETIVOS. 153
QUADRO 21. CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIAS. 154
QUADRO 22. PRESSUPOSTOS NORTEADORES DO SIGNIFICADO DE CRENÇAS. 154
QUADRO 23. SÍNTESE DAS CRENÇAS INICIAIS DOS PROFESSORES DE LI 166
QUADRO 24. TEORIAS DE ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIAS. 168
QUADRO 25. INTERAÇÃO DE CONCEPÇÕES TEÓRICAS E CRENÇAS NA PRÁTICA DE ENSINO DE LI 187
QUADRO 26. SÍNTESE DA ANÁLISE: CONCEPÇÕES TEÓRICAS, CRENÇAS E INTERAÇÃO NA PRÁTICA. 188
QUADRO 27. PAOLA: CONCEPÇÕES, CRENÇAS E ABORDAGENS DE ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIA ANTES E DEPOIS DO PROINFO INTEGRADO. 194
QUADRO 28. FLÁVIO: CONCEPÇÕES, CRENÇAS E ABORDAGENS DE ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIA ANTES E DEPOIS DO PROINFO INTEGRADO. 198
QUADRO 29. MIRIAM: CONCEPÇÕES, CRENÇAS E ABORDAGENS DE ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIA ANTES E DEPOIS DO PROINFO INTEGRADO. 202
QUADRO 30. SIMONE: CONCEPÇÕES, CRENÇAS E ABORDAGENS DE ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIA ANTES E DEPOIS DO PROINFO INTEGRADO. 206
QUADRO 31. ALBERTO: CONCEPÇÕES, CRENÇAS E ABORDAGENS DE ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIA ANTES E DEPOIS DO PROINFO INTEGRADO. 209
QUADRO 32. JÚLIA: CONCEPÇÕES, CRENÇAS E ABORDAGENS DE ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIA ANTES E DEPOIS DO PROINFO INTEGRADO. 213
QUADRO 33. RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIAS 216

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. REPRESENTAÇÃO DA ESTRUTURA DAS CRENÇAS COMO CENTRAIS E PERIFÉRICAS (BARCELOS, 2007, P. 117) 77
FIGURA 2. ESPAÇOS INTERATIVOS DO AVA E-PROINFO..... 136
FIGURA 3. RECURSOS DO AVA E-PROINFO 136
INFOGRÁFICO 1. INTERAÇÃO DE CONCEPÇÕES TEÓRICAS E CRENÇAS À PRÁTICA DE SIMONE..... 172
INFOGRÁFICO 2. INTERAÇÃO DE CONCEPÇÕES TEÓRICAS E CRENÇAS À PRÁTICA DE PAOLA. 174
INFOGRÁFICO 3. INTERAÇÃO DE CONCEPÇÕES TEÓRICAS E CRENÇAS À PRÁTICA DE FLÁVIO..... 177
INFOGRÁFICO 4. INTERAÇÃO DE CONCEPÇÕES TEÓRICAS E CRENÇAS À PRÁTICA DE MIRIAM. 180
INFOGRÁFICO 5. INTERAÇÃO DE CONCEPÇÕES TEÓRICAS E CRENÇAS À PRÁTICA DE JÚLIA. 183
INFOGRÁFICO 6. INTERAÇÃO DE CONCEPÇÕES TEÓRICAS E CRENÇAS À PRÁTICA DE ALBERTO. 186

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
CALL – *Computer Assisted Language Learning*
CD – *Compact Disk*
CD-ROM – *Compact Disk Read Only Memory*
CIEDs – Centros de Informática Educacional
COTEC – Coordenadoria de Tecnologia
DVD – Disco Versátil Digital
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação
IES – Instituição de Ensino Superior
LI – Língua inglesa
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MOODLE – Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
MS – Mato Grosso do Sul
MSN – The Microsoft Network
NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional
NTM – Núcleo de Tecnologia Municipal
PRAL – Portal de Relacionamento Professor/Aluno
PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação
PROINFO INTEGRADO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PRONINFE – Programa Nacional de Informática na Educação
SED – Secretaria de Estado de Educação
SED/MS – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
SEED – Secretaria de Educação a Distância
SEED/MS – Secretaria Estadual de Educação a Distância de Mato Grosso do Sul
SEI – Secretaria Especial de Informática
STE – Sala de Tecnologias Educacionais
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
TTandem - TeleTandem
TV – Televisão
UCA – Um Computador por Aluno
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESP – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
ZPD – Zona de Desenvolvimento Proximal

RESUMO

Este estudo tem como objeto de investigação a formação tecnológica de professores em serviço em ambiente bimodal. Objetiva-se analisar concepções teóricas e crenças de professores de língua inglesa sobre ensino mediado por tecnologias e verificar como estas interagem na reconstrução da prática docente a partir das orientações dos cursos vinculados ao Programa Proinfo Integrado. A tese que norteia a pesquisa é a de que as características do programa de formação tecnológica Proinfo Integrado e o perfil dos professores participantes da pesquisa são fatores propícios à promoção de ressignificação da prática de ensino de língua inglesa. A pesquisa justifica-se pela necessidade de ter a formação em serviço como foco de investigação, a fim de questionar a formação a partir da prática e verificar como ocorre a tríade ação-reflexão-ação a partir de cursos de aperfeiçoamento tecnológico oferecidos no molde semipresencial. O arcabouço teórico utilizado está centrado nos estudos sobre concepções de linguagem e abordagens de ensino de línguas; crenças de ensino de línguas; formação e atuação do professor de línguas na era digital e ferramentas de mediação integradas à educação. Adota-se como metodologia de investigação a abordagem qualitativa, de natureza etnográfica. Os instrumentos de coleta de dados foram: questionário aberto e dialogado, entrevista semiestruturada, ferramentas do e-proinfo e portfólio *online*. Ao longo do processo de coleta, os dados foram categorizados de forma a ser possível triangular as informações para responder às perguntas de pesquisa à luz das teorias subjacentes. A análise permitiu-nos perceber que, ao ser instigado a integrar diferentes tecnologias em suas atividades pedagógicas, o professor de língua inglesa adota diferentes abordagens de ensino, sendo ora de apropriação, ora de complementação, produção ou interação. Assim, o programa possibilitou ao professor a percepção de outras maneiras de abordar o conteúdo linguístico, mediante integração de inúmeras tecnologias, que variam conforme o objetivo do professor. Da mesma forma, o Proinfo Integrado promoveu reflexões; reorientou o trabalho docente; otimizou o movimento de internalização e normalização do instrumento didático; modificou modos de agir e pensar dos professores; gerou desenvolvimento do ensino de LI mediado por tecnologias. A prática do professor de LI foi ressignificada, no entanto, concepções teóricas e crenças sofreram poucas alterações na maioria dos professores de língua inglesa participantes da pesquisa, uma vez que envolvem aspectos intrapessoais e necessitam de um maior tempo e de reconstrução.

Palavras-chave: Formação em serviço. Tecnologia educacional. Ensino de Língua inglesa. Programa Proinfo Integrado.

ABSTRACT

The main aim of this study is to investigate a technological education program in blended learning offered to English teachers. In this research, we analyze theoretical concepts and beliefs about teaching English mediated by technologies and verify how they interact in the teachers' practice guidance from the courses linked to Proinfo Integrated Program. The underlying concept of the research is that the characteristics of the technological education program, Proinfo Integrated and of the English teachers affect the English teaching. The justification for the study is that there is a need to focus in service education. We intend to question the education program from practice and examine how it promotes the triad action-reflection-action from the technological courses offered in blended learning. The theoretical underpinnings are language concepts, teaching and learning approaches, beliefs about teaching language, training and practice of English teaching in digital era, and mediation tools in Education. The methodology adopted for the investigation is interpretative with ethnographic characteristics. Data were collected from open-ended and dialogic questionnaires; semi-structured interviews; e-proinfo tools; and online portfolio. While collecting the data, information obtained was organized in order to facilitate triangulation as to answer the research questions based on the theories. The results reveal that when English teachers are instigated to integrate technologies in pedagogical activities, they choose different teaching approaches such as appropriation, complementation, production and/or interaction. Therefore, we can say that the education program, Proinfo Integrated presents teachers a variety of approaches in introducing the linguistic subject using different technologies according to their own teaching purposes. In addition, Proinfo Integrated Program also promotes reflection; reorganizes teacher`s work; optimizes internalization and normalization movement of the new teaching tool; changes ways of acting and thinking; and causes development in English teaching through technologies. The teachers' practice has been given new meanings, however, theoretical conceptions and beliefs of the English teachers have changed just slightly because they are intrapersonal aspects and require a long time for reconstruction.

Keywords: In service education. Educational Technology. English language teaching. Proinfo Integrated Program.

INTRODUÇÃO

PROBLEMATIZAÇÃO

A partir de estudos referentes à formação docente, temos indícios suficientes para apontar que a formação para a atuação docente é um fenômeno construído desde o primeiro contato do profissional como aluno em contexto institucionalizado (FEIMAN-NEMSER, 1990). Sua prática justifica-se pelas experiências não somente em atividade de docência, mas também como aluno. Assim, se o professor, ao longo de sua vida acadêmica, é submetido a uma educação conteudista (FREIRE, 1996) com foco no ensino, possivelmente sua prática se embasará em tal formação. Segundo Gimenez (2002), os professores agem mais de acordo com seus conhecimentos prévios, crenças e valores, do que visando à implementação de teorias universalizadas.

Como um ser social, o professor constrói e reconstrói sua prática de acordo com seu contexto de atuação e as experiências vividas. Assim, o exercício da docência é uma atividade essencialmente prática, uma vez que é desenvolvido por profissionais que enfrentam, diariamente, situações singulares que não se resolvem somente com base em conhecimentos teóricos. Diante de cada situação, o professor procura materializar conhecimentos interiorizados, em forma de atividades didáticas. O conhecimento interiorizado compõe-se de conceitos espontâneos e científicos (VYGOTSKY, 1989; 1998), construídos e reconstruídos pelo docente ao longo de sua vida. Compreendemos que, conforme o profissional experimenta cada nova situação presente em seu contexto de atuação, ele pode transformar sua prática, ou seja, é a partir da prática de desenvolver diferentes tipos de atividades que o professor reforça ou modifica seus conceitos para dar significado ao mundo que o cerca.

Ao refletir sobre o processo de informatização das escolas brasileiras e a proposta de modernização, não somente do contexto escolar, mas também da prática institucionalizada de ensino, inquietamo-nos em investigar as ações governamentais realizadas nos últimos anos

nessa área. De modo especial, interessamo-nos pelo estudo do Programa de Formação Tecnológica Proinfo Integrado e seu impacto em atividades de ensino. Segundo Moran (2005), a modernização da escola com aparatos tecnológicos, por si só, dificilmente promoverá ressignificação na prática docente. Para que ações de aperfeiçoamento profissional possam, realmente, fomentar a transformação do fazer docente, é pertinente levar em consideração o nível de desenvolvimento do professor, ou seja, seus conceitos cotidianos/expontâneos e científicos. (VYGOTSKY, 1998).

Ainda é, no entanto, um grande desafio para os formuladores de programas de formação de professor em serviço compreender de antemão concepções teóricas e crenças que permeiam o fazer pedagógico. Somado a isso, o contexto educacional contemporâneo tem exigido do profissional os papéis de prático reflexivo (SCHÖN, 1995), de crítico (ZEICHNER, 1995; GIROUX, 1997), de investigador na sala de aula (STENHOUSE, 1975), autônomo (CONTRERAS, 2002), que busca a teorização de sua prática (KUMARAVADIVELU, 2003). Em face dessas condições, acompanhar a formação em serviço de professores de língua inglesa, analisando, explicitando e interpretando sua atuação em sala de aula, envolve a compreensão de concepções teóricas e crenças desses profissionais, fatores que, muitas vezes, impedem a construção de práticas mais inovadoras (MORAN, 2005). Segundo Kumaravadivelu (2001), práticas de ensino em sala de aula podem refletir crenças de professores, de modo que a constituição de crenças diferentes entre professores pode explicar por que os professores ensinam a partir de diferentes abordagens.

No contexto deste trabalho, adotamos o significado de concepção teórica como aquilo que o professor de língua inglesa pensa sobre algo que está teorizado, que pode ser explicado por uma teoria. Uma vez que concepção é o "ato ou efeito de conceber, gerar, ou de formar ideias" (FERREIRA, 2001, p. 181), concepção teórica é a ideia formada a partir de estudos científicos, constituída por pesquisadores e disseminada por instituições formais. São

princípios gerais, passíveis de ser aplicados em diferentes situações. Assim, a concepção teórica a que fazemos referência é o conhecimento científico sobre língua, linguagem e abordagem de ensinar língua inglesa adquirido pelo professor. Em outras palavras, são conceitos científicos (VYGOTSKY, 1989; 1998) construídos por docentes, com base em teorias universalizadas, que nos permitem explicar como e por que o professor pensa e age de uma determinada maneira. Com base nesses pressupostos, propomo-nos investigar, a partir da prática e do discurso de professores de língua inglesa, quais concepções teóricas justificam o ensinar mediado por tecnologias e webtecnologias.

Por outro lado, adotamos o significado de crença como uma construção mental (SILVA, 2007) passível de ressignificações, e seu funcionamento como "filtros de ensino que são recebidos pela exposição às teorias e também às práticas". (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004). Crença, então, no bojo desta pesquisa, é a ideia revelada pelo docente sobre sua realidade. Trata-se do ato de crer, de atribuir significado a situações cotidianas (VYGOTSKY, 1989; 1998) que podem ser desenvolvidas sem instruções formais. Tais significados podem ser influenciados por fatores externos ou internos, compostos a partir de inúmeras experiências, singulares para cada professor.

As crenças são dinâmicas e, por sua dinamicidade, podem ser modificadas, o que dificulta sua generalização para um novo contexto. Um dos fatores que podem transformar as crenças é a reflexão contínua por meio da tríade ação-reflexão-ação (VIEIRA-ABRAHÃO, 2007), sobretudo em decorrência do diálogo, permanente, que aquelas estabelecem com concepções teóricas. Dessa forma, as concepções teóricas construídas pelo professor dificilmente são dissociadas de crenças, uma vez que as concepções são alicerçadas em conceitos cotidianos (SMAGORINSKY, COOK, JOHNSON, 2003), constituídos a partir de atividades realizadas no contexto social. Importa reconhecer que o diálogo mantido entre os conceitos requer um processo gradual, em que concepções teóricas e crenças são

transformadas à medida que o profissional adquire novas experiências e procura vivenciá-las em sala de aula.

Além dos princípios de concepções teóricas e crenças, consideramos que as webtecnologias, em especial, proporcionam ambientes ricos para interação entre as pessoas de diferentes contextos (LIMA, 2007), o que pode favorecer a construção coletiva da inteligência (LÉVY, 1998) e a transformação de conceitos cotidianos e científicos. Dessa forma, cursos de formação cujo foco seja a ação-reflexão-ação e que façam uso de ambientes webtecnológicos[1], como fórum, *chat, blog, wiki*, entre outros, para reflexões coletivas, têm potencial para gerar ressignificação de crenças, antes não questionadas. Isso pode fomentar a transformação de concepções teóricas e, por conseguinte, da prática pedagógica.

Assim, a problemática que se construiu e a que procuramos responder com este estudo foi: Será que um programa de formação com cursos que totalizam 180 horas, em um período de oito meses de intensiva exposição às teorias subjacentes à tecnologia educacional[2], influencia e gera transformações conceituais na forma como o professor de língua inglesa concebe o ensino mediado por tecnologias e webtecnologias? Caso haja influência e transformações, que transformações são essas? Até que ponto as teorias estudadas nos cursos do Proinfo Integrado interagem na construção da prática docente durante o desenvolvimento dos cursos de formação tecnológica?

As concepções teóricas e as crenças são, especificamente, as relacionadas à articulação de tecnologias, como *CD player*, computador, TV, *datashow*, entre outras, e webtecnologias, como, *blog*, *wiki*, *podcast, audacity*, fórum, *moodle* e outras, à prática pedagógica do professor de língua inglesa.

---

[1] O termo "webtecnologia" é formado pela redução da sentença World Wide Web (rede de alcance mundial ou www), agregada a "tecnologia", que é uma palavra derivada do grego e significa estudo do ofício (τεχνη — "ofício" e λογια — "estudo"). Em outras palavras, trata-se do conhecimento técnico e científico, cujo objetivo é o uso da internet. (LIMA, 2007).

[2] Para Kenski (2003), a definição de tecnologia está relacionada às ferramentas utilizadas pelo homem para que se possa viver melhor dentro de um determinado contexto social e espaço-temporal. Consideram-se tecnologias educacionais ferramentas que, associadas à prática docente, tornam possíveis novos modelos de educação e a articulação de novas linguagens e novas racionalidades na escola.

Atualmente, alguns estudiosos chamam a atenção para algumas crenças construídas pelos professores acerca do uso das tecnologias. Sancho (2001), por exemplo, aponta que há, entre professores, a crença de que somente os instrumentos mais recentes são tecnologias. Outra crença perigosa, segundo a autora, é de que a tecnologia desumaniza os alunos, o que leva um grande número de professores a não usar os aparatos tecnológicos em suas aulas, sobretudo o computador. Em relação ao uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras, Paiva (2008)[3] afirma que as crenças mais comuns são as de que a tecnologia é algo a ser temido, pois apresentaria cura milagrosa aos problemas educacionais, podendo levar o professor a perder seu trabalho e seu *status.*

Tendo em vista os conhecimentos já produzidos sobre crenças de ensino mediado por tecnologias, neste trabalho, buscamos investigar não somente crenças, mas também concepções teóricas de ensino mediado por tecnologia e por webtecnologia.

OBJETIVOS

Esta pesquisa procurou interpretar, analisar e explicitar as concepções teóricas e crenças sobre ensino mediado por tecnologia e webtecnologia presentes nas reflexões de professores de língua inglesa, ingressos no Programa de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – Proinfo Integrado, e como essas concepções e crenças interagem no discurso sobre a prática a partir do desenvolvimento de projetos de ensino. Ao final do curso, buscamos elucidar se e como o programa em questão gerou transformações em concepções teóricas e crenças dos professores. Procuramos identificar quais transformações ocorreram ao longo do processo em que os professores de língua inglesa mantiveram-se em formação, traçando um paralelo entre as reflexões iniciais desses profissionais e as reveladas nas fases

[3] Texto submetido a publicação e publicado no site: http://www.veramenezes.com/textos.htm.

finais do curso. Em outras palavras, identificamos como concebem o ensino mediado por tecnologia e webtecnologia ao ingressarem no programa e como idealizam e representam esse ensino em suas práticas após aproximadamente um ano de estudos contínuos sobre a temática.

Seguem o objetivo geral e os objetivos específicos que nortearam a pesquisa.

Objetivo geral

- ✓ Analisar se e como o programa de formação em serviço Proinfo Integrado intervém ou gera ressignificações em concepções teóricas e crenças de professores de língua inglesa

Objetivos específicos

- ✓ Verificar as concepções teóricas e crenças de professores de língua inglesa sobre ensino mediado por tecnologias e webtecnologias ao iniciarem o processo formativo;
- ✓ Analisar como as concepções teóricas e crenças interagem na prática pedagógica durante o desenvolvimento dos cursos de formação tecnológica;
- ✓ Apreender se e como as concepções teóricas e crenças são ressignificadas no discurso e na prática a partir do programa de formação Proinfo Integrado.

PERGUNTAS DE PESQUISA

A fim de contemplar os objetivos propostos, buscamos respostas às seguintes indagações:

- Que concepções teóricas e crenças sobre ensino mediado por tecnologias e webtecnologias os participantes da pesquisa trazem ao iniciarem os cursos do Proinfo Integrado?
- Como concepções teóricas e crenças interagem na prática do professor de língua inglesa durante o desenvolvimento dos cursos de formação tecnológica?
- As ações do programa de formação Proinfo Integrado trazem transformações conceituais ao fazer docente com suporte de tecnologia e webtecnologia? Como?

JUSTIFICATIVA

A escolha do foco deste estudo, tecnologia educacional[4], decorre da importância que esta possui para dinamizar a prática docente e do fato de possibilitar situações diferenciadas tanto de ensino como de aprendizagem. Diante do cenário educacional brasileiro, em que várias ações governamentais têm procurado promover a modernização da escola, por meio da integração de tecnologias e webtecnologias no contexto educacional, é pertinente investigar as implicações de uma dessas ações no modo de pensar e agir do professor e, consequentemente, em sua prática pedagógica.

Uma vez que estudos têm mostrado que o computador, aliado à internet (webtecnologia), tem permitido aos professores e alunos, num determinado espaço-tempo e

[4] Compreendemos tecnologia educacional como todos os aparatos tecnológicos integrados à escola a fim de promover a melhoria na qualidade da educação.

com determinados recursos, a interação com o mundo, de forma ativa e contínua, promovendo aprendizagem cooperativa e colaborativa, entendemos ser de suma importância pesquisar se e como esse processo tem sido fomentado no contexto de escolas públicas brasileiras.

Quanto ao estudo das crenças dos professores de língua inglesa, verifica-se que vários estudiosos brasileiros e estrangeiros (GIMENEZ, 1994, 2002; BARCELOS, 1995; ALMEIDA FILHO, 1999; CARVALHO, 2000; SILVA, I. M, 2000; LEFFA, 2001; SILVA, L., 2001; NICOLAIDES & FERNANDES, 2002; ROTTAVA & LIMA, 2004; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004, CLARKE, 2008; BORG, 2009, por exemplo)[5], nos últimos anos, empenharam-se em investigá-las em cursos de Letras (inglês), ou seja, durante a fase em que esses profissionais se encontram em formação inicial.

É inegável a existência de uma bibliografia rica a respeito do tema, entretanto, como nos alerta Barcelos (2006, p. 33), ainda são escassas as pesquisas a respeito de crenças de formadores de professores e, mais ainda, de professores que exercem a dupla função na escola de professor de língua inglesa na Educação Básica e de formador em tecnologia integrada à educação.

Perina (2003) investigou crenças de professores de língua inglesa sobre o uso do computador em práticas de ensino e suas crenças quanto ao papel do professor na sociedade digital. Como se percebe, o enfoque da pesquisadora foi a identificação de crenças de professores em serviço.

Diferente de Perina (2003), Lopes (2005) preocupou-se em investigar a formação tecnológica de professores e multiplicadores, a partir da oferta de dois cursos cujo propósito era fomentar a reflexão crítica sobre o uso do computador no ensino. Não atentou, portanto, para a identificação de crenças sobre o uso do computador pelo professor nem sobre a construção e transformação de crenças desses profissionais ao longo do processo formativo.

---

[5] Silva (2006, p. 108) apresenta um panorama dos trabalhos recentes de estudiosos da área de Linguística Aplicada que investigam crenças no ensino e aprendizagem de línguas.

Assim, diante da "necessidade de desenvolver estudos empíricos em Linguística Aplicada que investiguem as crenças de professores no meio virtual" (SILVA (2007, p. 258) e da escassez de pesquisas a respeito de crenças de formadores de professores (BARCELOS, 2006), contemplamos a análise de um curso de formação tecnológico, da mesma forma que Lopes (2005), para a identificação de crenças de professores de língua inglesa sobre o ensino mediado pelo computador, como também o fez Perina (2003). Acrescentamos a isso a apreensão de crenças e concepções teóricas sobre ensino de língua inglesa mediado por tecnologia e webtecnologia, em possível estado de transformação, promovido pelo programa Proinfo Integrado.

Além disso, procuramos contribuir com os estudos desenvolvidos no bojo do projeto TeleTandem[6]. Esse projeto é uma iniciativa que também vem ao encontro da necessidade apontada por Barcelos (2006) e Silva (2007). O projeto foi desenvolvido por pesquisadores da UNESP – Universidade Estadual Paulista –, em colaboração com pesquisadores de universidades estrangeiras, e tem sido um contexto fértil de pesquisas sobre crenças de professores de língua inglesa em ambiente virtual.

Alguns exemplos de pesquisas sobre crenças no projeto TeleTandem são os estudos de Bedran (2008), Kfouri-Kaneoya (2008) e Silva (2010). Como pesquisa de mestrado, Bedran (2008) mapeou as crenças iniciais e a interação ao longo das sessões de TTandem sobre língua(gem), ensino e aprendizagem, procurando identificar possíveis (re)construções de crenças. Kfouri-Kaneoya (2008), em seu trabalho de doutorado, enfocou a formação inicial de interagentes em contexto de aprendizagem de português e espanhol in-teletandem. Nesse estudo, investigou como crenças, discursos e reflexões sobre o processo de aprender línguas e comunicar-se em ambiente webtecnológico emergem e se transformam. Já Silva (2010), também como pesquisa de doutoramento, analisou se, no processo de formação inicial

[6] Para maiores informações sobre o projeto, acesse o site: http://www.teletandembrasil.org/home.asp.

in-teletandem, ocorre legitimação de crenças ou ressignificação de competências. Para tanto, acompanhou uma professora mediadora de sessões de TeleTandem, a fim de identificar se a professora legitima suas crenças e/ou possibilita a transformação de competências de um interagente brasileiro.

Consideramos que as pesquisas dos autores citados enriquecem os estudos até então realizados e desencadeiam a discussão sobre crenças de um novo perfil de professor, o professor-tutor (SARMET & ABRAHÃO, 2007). Os trabalhos de Bedran (2008), Kfouri-Kaneoya (2008) e Silva (2010), assim como o nosso, investigam crenças sendo (re)construídas em ambientes virtuais, entretanto, nossa pesquisa diferencia-se daqueles em alguns aspectos, assumindo um caráter singular, sobretudo por ter como referência um projeto específico – o Proinfo Integrado –, o que pode ampliar as discussões proporcionadas por esses e outros estudiosos. Além disso, também são peculiares os participantes desta pesquisa.

Nossos participantes são professores de língua inglesa com certa experiência profissional, que exercem a função de professor de língua inglesa na educação básica (ensino fundamental e médio) e a de professor multiplicador em tecnologia educacional, por atuarem na Sala de Tecnologia Educacional (STE[7]) da escola. A função desses professores é, entre outras coisas, oferecer formação técnica e pedagógica em tecnologia educacional aos seus colegas de trabalho. Além disso, trata-se de profissionais que, concomitante ao exercício dessas funções, encontram-se em processo de aperfeiçoamento profissional, inseridos em um programa de formação continuada em Tecnologia Educacional oferecido em molde semipresencial pelo Ministério da Educação (MEC).

Dessa forma, o estudo das concepções teóricas e crenças acerca do ensino de língua inglesa mediado por tecnologia e webtecnologia trazidas por professores em permanente desenvolvimento profissional, em contexto presencial e virtual, torna-se relevante e

[7] A STE é um laboratório de informática instalado na escola. Atualmente, o governo do estado de Mato Grosso do Sul mantém a lotação de um professor por turno para ajudar os profissionais da escola na aprendizagem técnica e de uso pedagógico da webtecnologia.

necessário porque pode oferecer contribuições à área em que os trabalhos foram desenvolvidos, enriquecendo esse campo de investigação.

Além disso, o desenvolvimento desta pesquisa poderá propiciar a avaliação de ações governamentais de formação em serviço a professores da educação básica e pública brasileira e permitirá a identificação de abordagens de desenvolvimento tecnológico de professores, a partir da análise da prática dos professores de língua inglesa participantes da pesquisa.

TESE NORTEADORA

A proposição que se faz é a de que, apesar da produção de ideias, concepções e crenças fazerem parte de um processo longo e complexo (BARCELOS, 2006; SILVA, 2007; BEDRAN, 2008), há três elementos no curso em questão que podem promover transformações no modo como o professor de língua inglesa concebe o ensino mediado por tecnologias e webtecnologias e, por extensão, em sua prática pedagógica.

O primeiro elemento diferencial que apresentamos está na duração do programa de formação e sua estrutura: o programa é composto por três cursos a serem desenvolvidos em aproximadamente um ano de duração. Nesse período, a teoria de ensino mediado por tecnologia educacional é constantemente abordada e, mediante as atividades dos cursos, há um incentivo constante à promoção de práticas pedagógicas diferenciadas por meio da integração de novos recursos tecnológicos e webtecnológicos no fazer docente. Além disso, por se tratar de professores de língua inglesa em serviço, transformações significativas podem ocorrer em suas concepções teóricas e crenças sobre ensino mediado por tecnologia e webtecnologia.

O segundo elemento diferenciador que apontamos refere-se ao formato do programa (educação semipresencial) e ao ambiente em que os cursos são ministrados. O ambiente

colaborativo de aprendizagem virtual propicia reflexões constantes entre professores cursistas e tutores. Trata-se de uma interface *online* propícia para o armazenamento da produção acadêmica, utilizada como espaço interativo de discussões teóricas, guiadas pela experimentação em contexto real de atuação docente. Nesse ambiente, a interação entre professores cursistas e tutor com o conteúdo é a principal mola condutora do processo de formação, o que pode impulsionar o processo de desenvolvimento cognitivo dos profissionais inseridos em tal contexto. Segundo Watson-Gegeo (2004, p. 333), "as pessoas pensam em conjunto com outras, a cognição é construída socialmente através da colaboração". Além disso, por se tratar de cursos com parte da carga horária ministrada *on-line,* o professor não precisa afastar-se de suas atividades docentes para manter-se em formação, podendo articular constantemente a teoria à prática pedagógica.

Por fim, apontamos a etapa final do conjunto de cursos contemplados no programa de formação, apresentado no próximo capítulo, como o terceiro elemento fundamental no processo de construção e reconstrução de significados sobre ensino mediado por tecnologias e webtecnologias dos docentes, pois espera a articulação da teoria com a prática. No início do curso, a *Elaboração de Projetos,* exige-se que os professores apresentem esboço de projetos interdisciplinares de ensino, os quais devem envolver, para serem desenvolvidos na escola em que os cursistas atuam, além da integração das tecnologias, a integração de outras disciplinas. Ao final do curso, os professores em formação devem apresentar seus projetos, assim como o seu desenvolvimento no contexto escolar. Diante disso, consideramos que ao professor é dada a oportunidade de integrar os conceitos estudados à sua prática pedagógica (ação-reflexão-ação), o que pode provocar renovações na forma como organizam suas atividades docentes.

Além das três proposições apresentadas, registramos dois outros fatores propícios à promoção de transformações na forma como o professor ensina com tecnologias e webtecnologias. O primeiro fator refere-se à atuação de uma equipe de multiplicadores,

lotados no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), responsáveis por mediar os cursos do Proinfo Integrado e orientar os professores de língua inglesa nas atividades vinculadas à STE. O segundo diz respeito ao perfil dos professores, cuja função na escola vai além do trabalho docente, sendo professores multiplicadores em tecnologia educacional.

Em suma, defendemos que os três primeiros elementos descritos, que articulam tempo, ambiente de formação e organização das atividades, assim como o trabalho em equipe de multiplicadores do NTE e STE e as características dos professores de língua inglesa, podem promover transformações nas concepções e crenças dos professores de língua inglesa acerca do ensino mediado por tecnologias, o que leva o profissional a ressignificar sua atuação não apenas como multiplicador, mas também como docente.

METODOLOGIA DA PESQUISA E ORGANIZAÇÃO DA TESE

Como abordagem metodológica para o desenvolvimento da pesquisa, optamos pela pesquisa qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994; VIEIRA-ABRAHÃO, 2006) de cunho etnográfico (ERICKON, 1986). Trata-se de uma pesquisa longitudinal, tendo em vista que mantivemos um período de dois anos (junho/2009 e 06/2011) de intensiva coleta e análise de dados, a fim de chegar à triangulação e apreender o objeto da pesquisa em diversificadas perspectivas.

Contamos com a participação de seis professores de língua inglesa que, em virtude de políticas estaduais, na escola em que atuam, “acumulam” as funções de professor de língua inglesa e multiplicador em tecnologia educacional. Em face da natureza etnográfica da pesquisa, a coleta dos dados exigiu contato constante com os participantes da pesquisa durante o período em que estiveram inscritos nos cursos de formação tecnológica Proinfo Integrado. Como instrumentos de coleta foram usados os seguintes: ferramentas do e-proinfo, questionário aberto e dialogado, entrevista semiestruturada e portfólio *online.* Conforme os

dados eram coletados, organizamos, em quadros, as informações que melhor respondiam a nossos questionamentos iniciais. Assim, foram organizados três quadros, em cada um dos quais o tema em relevo era a pergunta de pesquisa a que os dados deveriam responder.

No primeiro dos cinco capítulos em que se estrutura o texto, apresentamos as características do contexto de investigação. Para tanto, organizamos o capítulo em três seções. Na primeira, traçamos um panorama das principais políticas de informatização e formação tecnológica das escolas públicas brasileiras. Na segunda, descrevemos as escolas nas quais os participantes atuam como professores de língua inglesa e formadores em tecnologia educacional. Por fim, apresentamos um panorama do contexto de formação, de forma a ser possível compreender o ambiente virtual e-proinfo, os cursos contemplados pelo programa Proinfo Integrado e o desenvolvimento deles junto aos professores participantes da pesquisa.

No segundo capítulo, trazemos a revisão da literatura, em que são explicitados os pressupostos, estudiosos que embasam a pesquisa e seus defensores. O capítulo está organizado em cinco seções, em que traçamos a seguinte linha de discussão: (1) concepções de língua e linguagem e abordagens de ensino de línguas; (2) crenças de ensino de línguas; (3) formação e atuação do professor de línguas na era digital; (4) ferramentas de mediação integradas ao ensino de línguas; (5) novos olhares às abordagens de ensino de línguas mediado por tecnologias.

O terceiro capítulo contempla os caminhos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa. Nesse capítulo, detalhamos as características dos participantes, a escolha do tipo de pesquisa, com o embasamento de nossas escolhas, os instrumentos para coleta de dados e procedimentos para organização, categorização e triangulação das informações coletadas.

No quarto capítulo, organizado em cinco seções, apresentamos a análise dos dados e a discussão dos resultados alcançados, procurando responder aos questionamentos e verificar

se e como o programa de formação em serviço, Proinfo Integrado, promove ressignificações de concepções teóricas e crenças de professores de língua inglesa. As seções estão estruturadas em: 1) concepções teóricas de ensino de LI mediado por tecnologias; 2) crenças de ensino de LI mediado por tecnologias; 3) interação de concepções teóricas e crenças na prática; 4) ressignificação de prática de ensino de LI mediado por tecnologias; e, 5) resultados do estudo.

Por último, retomamos a tese central e as perguntas que nortearam o estudo, no intuito de discutir algumas implicações da pesquisa, bem como encaminhamentos para estudos futuros. Para isso, recorremos à teoria sociocultural, em particular, explicando por que transformações na prática podem ocorrer de diferentes maneiras entre os participantes da pesquisa.

CAPÍTULO I:
CONTEXTOS DA INVESTIGAÇÃO

Optamos por trazer, neste primeiro capítulo da tese, a descrição dos contextos de investigação, tendo em vista que, ao longo dos demais capítulos, constantemente fazemos referência às características desses cenários. Por serem os participantes da pesquisa profissionais em processo de formação em serviço em um programa do governo federal e em atuação profissional na rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso do Sul, é pertinente que inicialmente apresentemos o cenário político educacional em âmbito nacional e estadual para, então, elucidarmos o contexto atual de formação e atuação dos professores de língua inglesa, assim como suas peculiaridades.

Para isso, organizamos a seção em três subseções. Na primeira, traçamos um panorama nacional das principais políticas de informatização e formação tecnológica das escolas públicas, cujas iniciativas são do Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da Secretaria de Educação a Distância (SEED), discutimos as políticas estaduais, fomentadas pela Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) e pela Coordenadoria de Tecnologia (COTEC), e detalhamos as ações orientadas pela equipe estadual de informatização e formação tecnológica da rede estadual de ensino. Na segunda subseção, descrevemos as escolas nas quais os participantes atuam como professores de língua inglesa e formadores em tecnologia educacional. Na terceira, apresentamos um panorama do contexto de formação para orientar a compreensão do ambiente virtual e-proinfo, os cursos contemplados pelo programa Proinfo Integrado e seu desenvolvimento junto aos professores participantes da pesquisa.

1.1 CONTEXTOS NACIONAL E ESTADUAL

1.1.1 Cenário nacional de informatização escolar e formação docente

As ações políticas referentes à informática educativa no Brasil têm seu início em 1979, quando a Secretaria Especial de Informática (SEI) propõe, aos setores educacional, agrícola, de saúde e industrial, a viabilização de recursos para seus projetos. Em 1980, a SEI institui uma comissão especial, que tem por objetivo estabelecer normas e diretrizes para a inserção de computadores na educação. Um ano depois, ocorre em Brasília o I Seminário Nacional de Informática na Educação, no qual estavam presentes educadores de diversos estados brasileiros. A partir deste evento, surgem os primeiros projetos de implantação da Informática na Educação com os projetos: Educom, Formar e Proninfe.

O Educom é lançado pelo MEC em 1983, com o objetivo de criar centros-pilotos em universidades brasileiras com o fim específico de realizar pesquisas e desenvolver atividades a partir da inserção do uso do computador na educação. Nesse projeto, estiveram envolvidas diversas universidades, que procuravam proporcionar a formação de recursos humanos e avaliar o efeito da introdução do computador no ensino e aprendizagem dos alunos.

A partir do projeto Educom, surge, em 1987, o projeto Formar, que visa à formação de professores para integrar a informática na educação, sendo estes responsáveis por multiplicar os conhecimentos adquiridos em sua região de origem. Dessa iniciativa, surgem os Centros de Informática Educacional (CIEDs) em dezessete estados brasileiros, cujo foco é dar continuidade à implantação de centros de informática na educação.

Em 1989, é instituído o Programa Nacional de Informática na Educação (Proninfe), que, também criado pelo MEC, apenas dá sequência às iniciativas anteriores. As experiências acumuladas com os projetos Educom, Formar e Proninfe servem de base para o Programa

Nacional de Informática na Educação (Proinfo). Lançado em 1997 pela Secretaria de Educação a Distância (SEED), em parceria com o MEC, o Proinfo tem, entre seus objetivos, a criação dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), que são constituídos por professores multiplicadores.

A expansão de NTE e a formação de professores multiplicadores são uma iniciativa que visa perpetuar a visão de professor como intelectual (GIROUX, 1988), capaz de transformar seu contexto à medida que se transforma, por meio de uma postura crítica diante da realidade que se apresenta na escola. A proposta, ao formar os grupos de professores multiplicadores nos Núcleos, é capacitar profissionais com experiência na carreira do magistério para orientar a utilização das diversas tecnologias disponíveis na escola em atividades de ensino e aprendizagem.

Em 2007, o Proinfo foi reformulado pelo MEC e, por intermédio do Decreto Nº. 6.300, de 12 de dezembro de 2007, foi consolidado o Programa de Capacitação de Professores para uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na Educação (BIELSCHOWSKY, 2009, p. 3). Em virtude dessa revisão, o programa passou a ser intitulado Programa Nacional de Tecnologia Educacional - Proinfo Integrado, que visa, entre outras coisas, à inclusão digital dos profissionais da Educação, no intuito de melhorar a qualidade da Educação Básica no Brasil. (SEED/MEC, 2008).

Para Bielschowsky (2009), o enfoque do novo programa vai além da infraestrutura tecnológica das escolas públicas brasileiras, apresentada pelo programa Proinfo, por abordar conteúdos e estratégias pedagógicas de implantação de tecnologias na Educação. Segundo Bielschowsky (2009, p. 4), o Proinfo Integrado apresenta diferentes ações, a fim de contemplar as seguintes áreas: *infraestrutura,* com a implantação de laboratórios de informática conectados em banda larga, Projeto Proinfo e Projeto Um Computador por Aluno (UCA); *formação*, a partir de cursos de especialização (360 horas) e aperfeiçoamento (180

horas); e *conteúdos*, por meio de oferta de conteúdos educacionais e de ferramentas de interação, tais como o canal TV escola, Portal do Professor e do Aluno.

Da mesma forma, o Proinfo Integrado procura contemplar três eixos principais, todos com enfoque no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. O primeiro deles refere-se à inclusão digital; o segundo procura fomentar o desenvolvimento da autonomia dos estudantes ao assumirem a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem; e terceiro visa transformar a sala de aula em um ambiente dinâmico, mediante integração de novas tecnologias na escola e promoção de formação contínua ao professor.

Segundo Bielschowsky (2009, p. 3), no final de 2009, cerca de 320 mil professores encontravam-se em formação pelos cursos do Proinfo Integrado. Bielschowsky (2009) informa ainda que o programa refere-se a "[...] um conjunto de ações complexas, com um orçamento de cerca de um bilhão de reais em quatro anos (2006-2010). Até o primeiro semestre de 2009, cerca de R$ 750 milhões já foram investidos e o restante consta no planejamento orçamentário de 2010".

Como registra o autor, desde 2006, o Proinfo Integrado tem sido implementado em todo o território nacional. Para isso, foi previsto um trabalho colaborativo entre os órgãos educacionais em âmbito nacional, estadual e municipal. Bielschowsky (2009, p. 17) complementa também que o Programa foi criado em "regime de parcerias envolvendo cerca de 90 Instituições Públicas de Ensino Superior nacional (IES)". Além das IES, as parcerias envolvem também secretarias estaduais e municipais de Educação. Em Mato Grosso do Sul, os órgãos responsáveis por mediar os programas formativos vinculados ao Proinfo Integrado são os NTE, vinculados à rede estadual, e os NTM, de âmbito municipal.

Como resultado do intensivo trabalho de informatização das escolas e formação aos professores, Bielschowsky (2009, p. 15) revela que:

> [...] visitas a diversas escolas públicas que dispõem de laboratórios mostram que os professores começam a utilizar intensamente esse recurso. [...] Os estudantes demonstram entusiasmo pelo tempo que passam nos laboratórios de informática, sob orientação dos professores. Os professores, por sua vez, estão progressivamente perdendo o "medo" deste recurso e tornam-se entusiastas desse novo método pedagógico que oferece maior autonomia aos estudantes.

O Proinfo Integrado traz em seu bojo preocupação com o fazer pedagógico, pois, como afirma Bielschowsky (2009, p. 23), "não há possibilidade de implementar uma cultura de utilização de TIC nos processos educacionais sem que os professores estejam devidamente familiarizados com a ferramenta e a metodologia", entretanto "diversos professores ainda não tiveram quaisquer cursos de capacitação na área, muitos inclusive ainda não foram alfabetizados digitalmente".

Almeida (2005, p. 113) alerta-nos de que a isso se soma o fato de "as definições das linhas da informática educacional na sociedade ocidental ligam-se a decisões e objetivos econômicos e industriais antes de serem educacionais". É importante atentarmos às afirmações da autora para que consigamos perceber que a integração das TIC na educação brasileira atende, antes de tudo, a objetivos políticos, sociais e econômicos da sociedade contemporânea. Assim, não podemos ser ingênuos ao defender essa integração sem um senso crítico, com uma boa dose de desconfiança. Segue síntese dos principais projetos de informatização escolar fomentados pelo governo federal nas últimas décadas:

Quadro 1. Projetos nacionais de informatização escolar e formação docente

Ano	Projeto nacional	Objetivo
1979	SEI – Secretaria Especial de Informática	Estabelecer normas e diretrizes para a integração de computadores na educação
1983	Educom	Criar centros-pilotos em universidades brasileiras para realização de pesquisa e desenvolvimento de atividades de inserção do computador na educação.
1987	Formar	Formar professores multiplicadores para integrar a informática na educação a nível estadual.
1987	CIED – Centro de Informática Educacional	Implantar centros de informática nos estados
1989	Proninfe – Programa Nacional de Informática na Educação	Dar sequência aos projetos Educom e Formar
1997	Proinfo	Criar núcleos de tecnologia educacional (NTE) e formar professores multiplicadores
2007	Proinfo Integrado	Continuar a integração de tecnologia na educação, formar professores para o uso técnico e pedagógico das TIC e produzir conteúdos educacionais.

1.1.2 Cenário estadual de informatização escolar e formação docente

O processo de informatização das escolas públicas do estado de Mato Grosso do Sul teve início na década de 1980. Em maio de 1988, foi implementado o projeto CIEd (Centro de Informática Educativa), que desenvolveu diversas atividades de disseminação de informática para as escolas públicas do estado, tais como: utilização dos processadores de textos, planilhas eletrônicas, bancos de dados, pesquisas utilizando a Linguagem Logo, *software* Dosvox e montagem de um laboratório de robótica, com peças lego e linguagem Logo.

O projeto CIEd esteve em pleno processo de consolidação durante dez anos em Mato Grosso do Sul, e, no final de 1998, foi extinto, sendo criados, em decorrência da implementação do Proinfo no estado, quatro Núcleos de Tecnologia Educacional, cujos polos foram as cidades com maior índice populacional: Campo Grande, Corumbá, Dourados e Três Lagoas. Os NTE deram continuidade aos trabalhos iniciados pelo CIEd.

Em virtude da consolidação do Proinfo Integrado e da necessidade de disseminar os cursos contemplados com o novo programa do MEC para atender à demanda de profissionais da rede em processo de formação tecnológica, o governo estadual, por intermédio da SEED e da Coordenadoria de Tecnologia (COTEC), ampliou o número de NTE em 2008 e passou a contar desde então com dez NTE, com polos em mais seis cidades do estado de Mato Grosso do Sul: Aquidauana, Campo Grande Regional, Coxim, Naviraí, Nova Andradina e Ponta Porã.

A expansão dos núcleos e a implantação de salas de Tecnologias Educacionais nas escolas da rede pública do estado possibilitaram aumento considerável de profissionais responsáveis por disseminar os cursos do Proinfo Integrado. Como exemplo, temos o NTE de Nova Andradina, que atende a vinte e duas escolas da rede estadual de ensino, todas equipadas com Salas de Tecnologias Educacionais (STE), com aproximadamente oitenta profissionais designados para oferecer suporte técnico e pedagógico aos professores nas

escolas da rede. Cabe ao NTE, por intermédio de oito professores multiplicadores, capacitar tanto os professores lotados nas STE quanto os professores regentes e gestores, no que concerne à manutenção e ao uso pedagógico das tecnologias presentes na escola.

Os professores das STE, juntamente com o grupo de professores do NTE, exercem a função de professores multiplicadores em tecnologia educacional. O professor multiplicador tem o perfil de especialista, responsável pela capacitação de professores, adotado pelo Proinfo com o princípio de "professor capacitando professor".

Considerado o cenário nacional e estadual de informatização escolar e formação tecnológica, é possível notar que inúmeras são as iniciativas para tornar a escola "moderna" e a prática educativa "inovadora". Moran (2008) pondera que muitos programas de atualização profissional oferecidos aos professores preveem um perfil de professor proativo e automotivado, no entanto, conforme destaca Vieira (2010), a maioria dos profissionais em exercício nas escolas brasileiras possui características do profissional que precisa de motivação externa e permanente, em que o contato presencial é fundamental para garantir o sucesso no processo de formação.

Resumidamente, trazemos os projetos disseminados no estado de Mato Grosso do Sul, assim como o ano de início de desenvolvimento de cada um:

Quadro 2. Projetos nacionais de informatização escolar e formação docente em Mato Grosso do Sul

Ano	Projeto nacional no estado	Objetivo
1988	CIED – Centro de Informática Educacional	Implantar centros de informática no estado
1998	Proinfo	Criar núcleos de tecnologia educacional (NTE) e formar professores multiplicadores para atuar nos núcleos
2008	Proinfo Integrado	Continuar a integração de tecnologia na educação, formar professores para o uso técnico e pedagógico das TIC e produzir conteúdos educacionais.

O panorama da realidade escolar em relação aos recursos humanos e tecnológicos e o índice de desenvolvimento são apresentados na sequência, a fim de apreendermos como as

políticas nacionais e estaduais se configuram nas escolas em que os participantes atuam como professores e formadores.

1.2 CONTEXTO ESCOLAR

Atualmente é muito comum, nas escolas da rede pública de ensino do estado de Mato Grosso do Sul (MS), depararmos com salas equipadas com várias tecnologias, dentre elas o computador, TV, Aparelhos de DVD e outras. Em cada escola da rede estadual de ensino do MS, há, no mínimo, uma sala de tecnologias educacionais com números que variam entre vinte a cinquenta computadores, todos conectados à *internet*. Além disso, as escolas estaduais têm recebido constantemente variadas tecnologias para uso do professor, como: livros, *datashows*, projetores de multimídia, *CD-ROM*, aparelhos de DVD, *kits* de DVD educativos, entre outros equipamentos.

Serviram de contexto de investigação seis escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, que, além dos equipamentos descritos, contam com professores multiplicadores para garantir a manutenção técnica, aperfeiçoamento tecnológico e orientação pedagógica, quanto ao uso das tecnologias, aos profissionais da escola.

A fim de compreender melhor as características das escolas estaduais onde os participantes da pesquisa estiveram imersos durante o período de investigação, organizamos as informações em três seções. Na primeira, apresentamos os recursos humanos; na segunda, os recursos tecnológicos que cada escola possui e, na terceira, o índice de desenvolvimento (IDEB) alcançado por escola nas duas últimas avaliações do governo federal. Essas informações foram organizadas de forma a ser possível comparar as seis unidades escolares pesquisadas. Esclarecemos que, para assegurar a identidade das escolas, optamos por descrevê-las como escola de Paola, Flávio, Alberto, Júlia, Miriam e Simone, nomes fictícios dos professores de língua inglesa participantes da pesquisa.

1.2.1 Recursos humanos

As seis escolas envolvidas na pesquisa possuem um diretor, quatro dos quais contam com o auxílio de um diretor-adjunto. Em consonância com a política estadual, o cargo de diretor-adjunto é ocupado quando a escola atende a um número superior a oitocentos alunos. Assim, das seis escolas que foram cenários de nossa pesquisa, apenas duas possuem um número inferior a oitocentos alunos, sendo as escolas de atuação de Paola e Simone.

Cada escola conta com no mínimo um coordenador pedagógico por turno, com exceção das escolas de Paola e Simone, que têm apenas dois coordenadores para orientação pedagógica aos professores dos três turnos (matutino/vespertino/noturno), isso em virtude também da quantidade de alunos matriculados na escola. As escolas que atendem a alunos dos anos iniciais possuem, em seu quadro de lotação, dois coordenadores a mais, um da área de língua portuguesa e outro da matemática, para atendimento exclusivo a essa clientela, tendo em vista a defasagem escolar, particularmente dos alunos dos primeiros anos de escolarização. Em decorrência disso, uma escola da rede estadual de ensino pode chegar a ter cinco coordenadores pedagógicos, sendo três coordenadores para atendimento geral e dois para orientar os professores e alunos dos anos iniciais. Entre as escolas em foco, apenas as de Flávio, Alberto e Júlia contam com coordenadores de área.

Toda escola do estado possui um supervisor de gestão escolar. Esse profissional é responsável por acompanhar as ações fomentadas pelo gestor da escola e atende às escolas das redes municipal e estadual de ensino. O supervisor é considerado, pelo governo estadual, como articulador entre ações orientadas pelo governo e ações executadas nas escolas.

Convém registrar que as escolas a que fazemos referência estão localizadas em três cidades do estado de Mato Grosso do Sul, com uma distância aproximada de trinta quilômetros uma da outra. As escolas de Paola, Flávio, Alberto e Miriam são localizadas em

uma mesma cidade – cidade polo do NTE – e são atendidas pelo mesmo supervisor escolar. Já a escola de Júlia fica a dez quilômetros e a de Simone, a trinta quilômetros das demais.

Apesar de localizadas em diferentes cidades, todas as escolas fazem parte da jurisdição do NTE de Nova Andradina e são orientadas pelos multiplicadores desse Núcleo. Cada multiplicador do NTE é responsável por coordenar as ações de implantação e implementação de tecnologias em pelo menos cinco escolas de sua jurisdição, mediante orientações aos professores da STE e oferta de cursos de aperfeiçoamento tecnológico aos profissionais da escola, conforme necessidade de cada contexto. Cada escola possui três multiplicadores lotados nas STE, sendo um por turno, exceto a escola de Paola, que não atende no noturno e que possui então apenas dois professores multiplicadores, e a escola de Miriam, que possui duas salas de tecnologias educacionais, uma das quais atende aos três turnos escolares e a outra, apenas ao noturno, período em que a escola tem como clientela alunos de cursos técnicos. Em decorrência disso, conta com quatro professores lotados nas STE.

A quantidade de professores e funcionários administrativos também varia conforme o número de alunos matriculados na escola. Em consonância com a política estadual, as turmas são compostas por um número mínimo de trinta alunos, o que determina o número de professores a serem lotados para atuação em cada ano escolar. A contratação dos docentes é feita mediante concurso público e, quando da falta de profissionais concursados, o governo estadual, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação, realiza contratação temporária de professores para atuar nas diferentes áreas de conhecimento.

Em suma, o panorama dos grupos técnico e pedagógico atuantes nas escolas que foram cenários de nossa investigação é organizado no quadro abaixo, para melhor compreensão:

Quadro 3. Recursos humanos

CONTEXTO DE ATUAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA						
RECURSO HUMANO	QUANTIDADE DE RECURSO NA ESCOLA DE CADA PARTICIPANTE					
	Paola	**Flávio**	**Alberto**	**Júlia**	**Miriam**	**Simone**
Diretor	1	1	1	1	1	1
Diretor adjunto	-	1	1	1	1	-
Coordenador Pedagógico	2	5	4	4	3	2
Supervisor Pedagógico	1	1	1	1	1	1
Professor Multiplicador /NTE	1	1	1	1	1	1
Professor Multiplicador /STE	2	3	3	3	4	3
Funcionários administrativos	25	14	22	19	25	19
Professores	21	40	66	66	37	31
Número de turmas	16	39	37	32	37	23
Número de alunos	196	883	1347	1050	1051	525

Convém registrar que a escola de Paola atende um número de alunos inferior às outras escolas por estar localizada em uma área central da cidade, próxima a outras escolas, tanto da rede pública estadual e municipal, quanto da rede particular. Esse é um dos fatores que contribuiu para que a escola fosse contemplada, em 2010, com a educação integral, oferecendo os programas mais Educação e o Ensino Médio Inovador. Em decorrência do desenvolvimento do programa Educação Integral, a escola de Paola possui um número maior de computadores em comparação às escolas dos demais participantes da pesquisa.

Explicitamos, na próxima seção, os recursos tecnológicos disponíveis ao professor para o preparo e desenvolvimento de atividades didáticas.

1.2.1 Recursos tecnológicos

Como já registrado, todas as escolas possuem uma sala de tecnologia educacional, no entanto a escola de atuação de Miriam conta com duas salas equipadas com recursos tecnológicos para atender à comunidade escolar. O número mínimo de computadores em cada STE é de vinte, como na escola de Simone; as demais escolas possuem uma sala equipada com mais de trinta e cinco computadores, isso em virtude da quantidade de alunos por turma: mínimo de trinta e máximo de quarenta alunos. Assim, entende-se que o professor é capaz de

gerenciar suas aulas na STE, tendo um aluno em cada computador. Todas as escolas possuem rede de *internet* a cabo e sem fio, o que possibilita ao professor a utilização, na sala de aula, de um *notebook* conectado ao *datashow* ou projetor de multimídia, com acesso à *internet,* sem necessidade de deslocar-se com os alunos para a STE.

Como forma de organização dos aparelhos disponíveis na escola para uso do professor, geralmente os professores da STE e coordenadores pedagógicos mantêm os equipamentos dispostos em duas salas: na STE e na sala de TV. As salas de tecnologias educacionais, além dos computadores, são equipadas com impressora, gravador de CD e DVD, filmadora, câmera digital, retroprojetor, fone de ouvido. A TV conectada ao aparelho de DVD e os *kits* de DVD do programa TV escola são mantidos na sala de TV, o que possibilita o uso de várias tecnologias ao mesmo tempo pelos docentes. Cabe ao professor lotado na STE responsabilizar-se pela manutenção de todos os aparelhos tecnológicos e pela orientação de uso aos professores regentes. A seguir, o quadro sintetiza o número de tecnologias presentes em cada escola no período de investigação.

Quadro 4. Recursos Tecnológicos

CONTEXTO DE ATUAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA						
RECURSO TECNOLÓGICO	QUANTIDADE DE RECURSOS NA ESCOLA DE CADA PARTICIPANTE					
	Paola	**Flávio**	**Alberto**	**Júlia**	**Miriam**	**Simone**
Computadores na STE	46	44	37	36	29[8] + 29	20
Computadores fora da STE	-	19	-	-	-	1
Internet	1	2[9]	1	1	1	1
Notebook	1	1	1	2	1	1
Datashow	2	2	1	2	3	1
Impressoras	2	4	4	2	1	2
Gravador de CD/DVD	-	3	3	2	2	2
TV	4	2	2	3	4	3
Filmadora	1	1	-	1	1	1
Câmera digital	1	1	1	1	1	-
Retro projetor	1	2	1	1	3	1
CD *player*	2	3	1	3	3	3
Aparelho de DVD	1	1	1	4	5	2
Fone de ouvido	20	28	20	28	22	9
Kit TV Escola	4	4	4	4	4	4

[8] Esta escola possui duas STE, sendo uma destinada a laboratório para o curso técnico em marketing.
[9] A escolar de Flávio possui duas redes de internet

1.2.3 IDEB das escolas

Por fim, é conveniente explicitar as notas alcançadas pelas escolas no IDEB, Índice de Desenvolvimento da Educação, nas duas últimas avaliações do governo federal, uma vez que entendemos que o investimento em tecnologias e em profissionais para seu gerenciamento na escola não é o suficiente. A escola é um espaço complexo de relação humana e, para que ocorram melhorias no processo educativo, é necessário, antes de tudo, compromisso com a educação e trabalho de uma equipe que, ao mesmo tempo, fragmenta-se no exercício de cada função e une-se diante dos resultados de avaliações institucionais, demonstrando ora melhoria na qualidade de ensino ora um ensino cada vez mais sem qualidade.

O quadro a seguir traz os dados relativos aos IDEB de 2007 e 2009 das escolas que serviram de cenário da pesquisa:

Quadro 5. Índice de desenvolvimento das escolas

CONTEXTO DE ATUAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA						
IDED 2007 / 2009	NOTAS DA ESCOLA DE CADA PARTICIPANTE					
	Paola	**Flávio**	**Alberto**	**Júlia**	**Miriam**	**Simone**
IDEB Anos iniciais	-	4,3 / 4,1	4,1 / 4,9	4,3 / 4,7	-	3,0 / 3,7
IDEB Anos finais	2,4 / 3,5	4,3 / 3,4	3,9 / 3,9	4,2 / 4,4	4,6 / 4,9	3,1 / 2,7

De forma geral, o quadro revela índices de melhoria na qualidade do ensino oferecido pelas escolas. Nos anos iniciais, com exceção da escola de Flávio, o desempenho dos alunos melhorou em relação ao desempenho registrado na avaliação anterior. O IDEB da escola de Flávio demonstrou uma queda de dois por cento no nível de aproveitamento escolar dos alunos dos anos iniciais. Já as escolas de Alberto, Júlia e Simone demonstraram melhoria no nível de aprendizagem dos alunos, que variou entre quatro e oito por cento de aumento no rendimento escolar. Esclarecemos que as escolas de Paola e Miriam não atendem a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, por isso não há registros.

Quanto aos anos finais do ensino fundamental, as escolas de Flávio e de Simone registraram queda no rendimento escolar dos alunos. Em 2007, a escola de Flávio obteve a nota 4,3 no IDEB, enquanto o IDEB de 2009 foi de 3,4. Na escola de Simone, a nota dos alunos foi 3,1, em 2007 e, na avaliação de 2009, 2,7. Por outro lado, a escola de Alberto registrou a mesma nota (3,9) nos dois anos de avaliação e, nas escolas de Paola, Júlia e Miriam, houve aumento no nível de aprendizagem dos alunos do ensino fundamental, anos finais.

Uma vez exposto o cenário nacional, estadual e escolar de informatização e formação tecnológica dos participantes da pesquisa, apresentamos o contexto de formação, a partir da explicitação detalhada dos cursos oferecidos pelo Programa Proinfo Integrado, em processo de implementação no país, e seu desenvolvimento durante a realização da pesquisa.

1.3 CONTEXTO DE FORMAÇÃO

Na sequência, apresentamos as características do ambiente em que os professores de língua inglesa estiveram inseridos durante o período de formação tecnológica. Depois, detalhamos os conteúdos contemplados em cada curso do Programa Proinfo Integrado e descrevemos quando e como cada curso foi ministrado aos participantes da pesquisa.

1.3.1 O ambiente e-proinfo

O Programa de formação tecnológica em que os participantes da pesquisa foram inseridos é organizado no molde semipresencial, de forma a possibilitar que a maior parte do curso seja ministrada em Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O ambiente virtual que

serviu de interface educacional para os cursos foi o e-proinfo[10]. Trata-se de um ambiente com várias ferramentas de interação, como o bate-papo, o diário de bordo, o *webmail* e o fórum, e possibilita a interação síncrona e assíncrona entre os cursistas e cursistas e tutor. O ambiente de aprendizagem e-proinfo possui ferramentas que, além de propiciar interações, armazenam conteúdos e atividades desenvolvidas pelos cursistas.

Salgado (2008) defende que, nos cursos cuja metodologia mescla aula presencial e *online,* é fundamental a realização de encontros presenciais quinzenalmente. Com isso, segundo a autora, os cursistas recebem orientação técnica quanto às tecnologias, apresentam os trabalhos realizados conforme exigência do material e os professores tutores introduzem os módulos subsequentes do curso.

Em consonância com os pressupostos de Salgado (2008), Gatti (2002, p. 144) argumenta que:

> [...] nos processos de educação a distância um dos grandes problemas é o abandono dos estudos, em alto percentual, pelos participantes dos programas. Isto às vezes vem associado à baixa qualidade dos materiais didáticos, mas verifica-se também que os programas de educação a distância para professores, mostram-se mais adequados, inclusive com baixa evasão, quando a implementação curricular é pensada intercalando momentos a distância e atividades presenciais, com sistema bem estruturado de tutoria dos alunos e apoio presencial.

Como destaca Gatti (2002), a evasão em cursos a distância é amenizada quando se alternam as atividades, contando com apoio de tutoria presencial e estudo orientado via *web.* Para Moran (2009, p. 54), "a legislação atual no Brasil privilegia o modelo semipresencial, com acompanhamento dos alunos perto de onde moram (em polos) e mostra desconfiança pelo modelo de acompanhamento *online".* Assim como os autores, vejo que o apoio presencial é muito importante, principalmente, aos professores cursistas que possuem pouca familiaridade com os recursos webtecnológicos. No entanto, consideramos que apesar de

[10] www.eproinfo.mec.gov.br

ajudar a manter a motivação dos cursistas e contribuir em vários fatores para a realização de cursos *online,* há diferentes motivos para o abandono dos cursos a distância, sendo um deles a falta de engajamento do próprio aprendiz.

Os cursos do Proinfo Integrado possuem um conjunto de vídeo-aulas aos professores cursistas. Moran (2009) pondera que, com o material em forma de vídeo-aula *online,* "os alunos acessam via *web* ou recebem, por CD ou DVD, o material do curso, assistem às vídeo-aulas em casa ou no trabalho, leem o material impresso e fazem as atividades, que são entregues a um tutor – *online*". Os cursos contêm leituras e atividades teóricas e práticas a serem desenvolvidas pelos cursistas. Conforme as atividades são desenvolvidas, o professor tutor acompanha e proporciona *feedback* quanto ao desempenho de cada cursista.

O Proinfo Integrado congrega um conjunto de três cursos oferecidos aos professores e demais profissionais da educação, cujo objetivo é o desenvolvimento de competência técnica e pedagógica de utilização das TIC na mediação do ensino. O primeiro curso é o Proinfo Integrado I, intitulado *Introdução à Educação Digital*; o segundo, o Proinfo Integrado II, T*ecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC*; o terceiro é o Proinfo Integrado III, denominado *Elaboração de Projetos*.

1.3.2 Proinfo Integrado I[11]

Convém registrar que, em 2009, os cursos do Proinfo Integrado passaram por reestruturação. O Proinfo Integrado I, *Introdução à Educação Digital,* teve como mudança principal a inclusão dos pressupostos da pedagogia de projetos de aprendizagem, antes só contemplados no Proinfo Integrado II e no III. Suas unidades foram reorganizadas para orientar o estudo e reflexão acerca de práticas educativas mediadas por projetos didáticos.

[11] A caracterização do curso Proinfo Integrado I será apresentada com base em Ramos (2009).

Segundo Ramos (2009, p. 25), “as unidades e atividades do curso foram redefinidas de modo que houvesse uma integração entre elas e as etapas de realização de um projeto de aprendizagem”.

O objetivo geral do curso é “contribuir para a inclusão digital de profissionais da educação [...]. Assim como, levar os profissionais a refletir sobre o impacto do uso das tecnologias digitais nos diversos aspectos da vida, da sociedade e de sua prática pedagógica” (RAMOS, 2009, p. 11).

O curso possui uma carga horária de quarenta horas e está estruturado em oito unidades. A primeira, *Tecnologias na sociedade e na escola*, inicia a discussão sobre “as relações entre escola, tecnologia e sociedade” (RAMOS, 2009, p. 26). A unidade é organizada de forma que o cursista possa ter acesso a vídeos, fóruns, páginas *web*. Da mesma forma, o cursista é orientado a escolher um tema gerador para o projeto de aprendizagem, que será revisado e desenvolvido durante as etapas seguintes do curso.

Na segunda unidade, *Navegação, pesquisa na internet e segurança na rede*, os cursistas são orientados a “navegar pela internet usando um *software* de navegação” e têm a oportunidade de “refletir sobre a importância da navegação na *internet*; identificar alguns procedimentos de segurança na *web*; utilizar recursos simples para pesquisar na *web*; e, familiarizar-se com a interface do editor de texto do *BrOffice*” (RAMOS, 2009, p. 30).

A terceira unidade, *Blogs: o quê? Por quê? Como?*, orienta os cursistas na criação do *blog* que será utilizado para socialização de projeto de aprendizagem. No *blog* criado, os cursistas incluem textos já elaborados na organização do projeto, *links* importantes relacionados à sua temática geradora, imagens e fotos.

A unidade quatro, *Elaboração e edição de textos*, possibilita aos cursistas o manuseio e desenvolvimento de habilidades básicas no editor de texto *Writer* do *BrOffice*. O conteúdo da unidade proporciona reflexão e análise quanto ao papel do editor de texto *writer*,

compreensão acerca dos cuidados necessários e estratégias no uso pedagógico do editor de texto, uso das ferramentas para administração e formatação de arquivos.

Ramos (2009, p. 32) esclarece que a quinta unidade, *Cooperação (ou interação) na rede*, abre discussão sobre o papel das redes digitais para o desenvolvimento de atividades cooperativas de aprendizagem. Nessa unidade, os cursistas conhecem algumas ferramentas que possibilitam a aprendizagem cooperativa, como *wikis*, *youtube*. Além disso, são orientados a incluir postagens de vídeos em seu *blog*.

A sexta unidade do curso, *Cooperação pressupõe diálogo*!, habilita os cursistas a "utilizar as principais funcionalidades dos serviços de bate-papo, *fórum* e *e.mail*" (RAMOS, 2009, p. 32), ao mesmo tempo em que podem refletir sobre e compreender a importância das redes sociais digitais na promoção do diálogo vinculado à prática pedagógica.

Na sétima unidade, *Apresentações de slides digitais na escola,* os cursistas entram em contato com os recursos do *BrOffice impress*. Mediante exploração desse recurso, os cursistas conhecem os recursos básicos do *Slideshare*, assim como as etapas de planejamento de uma apresentação de *slides*, analisam a importância da autoria fomentada pela elaboração de *slides* e compreendem os principais recursos de formatação do editor de apresentação, *impres*s.

Por fim, a unidade oito, *Resolução de problemas com a planilha eletrônica*, tem como objetivo possibilitar aos cursistas a aprendizagem das "principais funcionalidades das planilhas eletrônicas, identificar o potencial do aplicativo *Calc* e discutir as vantagens das planilhas no aprendizado da matemática". (RAMOS, 2009, p. 33).

Percebe-se que as unidades que compõem o curso Proinfo Integrado I são organizadas de forma que o profissional da educação possa explorar, discutir e integrar recursos técnicos das tecnologias digitais em práticas de ensino, por meio de projeto de aprendizagem.

1.3.3 Proinfo Integrado II[12]

O Proinfo Integrado II, *Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC*, está estruturado em quatro unidades e possui uma carga horária de 100 horas, conforme a matriz curricular a seguir:

Quadro 6. Matriz curricular do curso Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC

Unid.	Temas	Integração com o trabalho pedagógico
1	Tecnologia na sociedade, na vida e na escola;	Projeto desenvolvido com os alunos do curso
2	Internet, hipertexto e hipermídia;	
3	Currículo, projetos e tecnologia;	
4	Prática pedagógica e mídias digitais.	

Fonte: Salgado (2010, p. 18).

Segundo Salgado (2010, p. 20), a unidade 1, *Tecnologia na sociedade, na vida e na escola*, visa, entre outras coisas, a "propiciar reflexões sobre a identidade do professor; apresentar e discutir as possibilidades de uso das tecnologias no trabalho por projetos; recontextualizar o uso dos recursos computacionais". A primeira unidade é introdutória e inicia reflexões e discussões sobre o que é ser professor, o contexto escolar e enfatiza os recursos tecnológicos disponíveis na escola, assim como a possibilidade de prática pedagógica mediada pelas tecnologias educacionais, norteada pelos pressupostos da pedagogia de projetos, dando sequência aos estudos e reflexões iniciadas com o curso Proinfo Integrado I, *Introdução à educação digital*.

Na unidade 2, *Internet, hipertexto e hipermídia*, os cursistas têm a possibilidade de aprofundar a discussão a partir de reflexões sobre a *internet* como espaço colaborativo de pesquisa, organização e divulgação de informações e conhecimentos construídos pelos agentes educacionais, em especial por professores e alunos. Ambientes interativos como o

[12] A caracterização do curso Proinfo Integrado II é apresentada com base em Salgado (2010)

blog e a *Wikipedia* são apresentados e, além disso, ganha espaço de discussão e reflexão o hipertexto, a partir da proposta de representação não linear do conhecimento.

Na sequência, Salgado (2010, p. 21) apresenta a unidade 3, *Currículo, projetos e tecnologias*. Nessa unidade, a autora antecipa a discussão central da unidade 4, "a partir do planejamento de ações na perspectiva da pedagogia de projetos". Trata-se de uma unidade que fomenta discussões teóricas sobre currículo, projetos e tecnologias, com a apresentação das concepções de currículo e de suas possibilidades de ressignificação com a integração das mídias digitais na prática pedagógica.

Por fim, na unidade 4, *prática pedagógica e mídias digitais*, são apresentadas mais possibilidades de recursos pedagógicos oferecidos pelas mídias digitais. Os cursistas têm a oportunidade de explorar "o repertório de mídias da *internet*, em particular o do MEC" (SALGADO, 2010, p. 21), por meio do Portal do Professor[13]. Nessa unidade, o cursista é instigado a desenvolver o projeto pedagógico elaborado na unidade três (3) e conhece alguns recursos adicionais na produção de imagem, áudio e vídeo digital.

Em suma, o Proinfo Integrado II possibilita a continuidade dos estudos iniciados a partir do curso anterior, Proinfo Integrado I, no que concerne ao conhecimento de recursos webtecnológicos. Entretanto, o enfoque deixa de ser os aplicativos do sistema operacional Linux e passa a ser os ambientes da web. O pensamento que se pretende construir é que os ambientes webtecnológicos podem ser integrados como recursos pedagógicos, propícios para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem.

[13] http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html

1.3.4 Proinfo Integrado III

O curso Proinfo Integrado III, *Elaboração de projetos*, está organizado em três eixos: projeto, currículo e tecnologia. Com o desenvolvimento do curso, visa-se a "identificar as contribuições das TIC ao desenvolvimento de projetos de sala de aula; abordar o conceito de projeto; analisar o conceito de currículo; planejar e desenvolver o projeto integrado de tecnologia no currículo" (CAVELLUCCI, 2009, p. 10). A duração do curso é de quarenta horas, distribuídas em atividades desenvolvidas em encontros presenciais e *online*.

O eixo 1, *Projeto*, "tem como foco a elaboração de uma proposta de um projeto a ser desenvolvido pelo cursista em sua prática pedagógica" (CAVELLUCCI, 2009, p. 10). Já no eixo 2, *Currículo*, o cursista é orientado na execução do projeto didático em sala de aula. Concomitante ao desenvolvimento do projeto, ele é instigado a realizar discussões teóricas, a fim de compreender a concepção de currículo, a partir da integração de mídias digitais. Por fim, o eixo 3, *Tecnologia*, visa a análise do currículo, que é construído no desenvolvimento do projeto.

A nosso ver, o Proinfo Integrado é um programa bem estruturado e, se bem gerenciado, pode fomentar transformações na prática de ensino do professor. No entanto, tais transformações dependem de vários fatores que dialogam no contexto de atuação do docente.

1.4 DESENVOLVIMENTO DOS CURSOS

De 2009 a 2011, atuaram como professores tutores no Proinfo Integrado, em Mato Grosso do Sul, os professores multiplicadores dos Núcleos de Tecnologias Estaduais e Municipais (NTE/NTM). O conteúdo dos cursos foi disponibilizado pelos tutores na sala de

aula virtual e-Proinfo[14] e as atividades foram orientadas em encontro presencial e virtual. Conforme cronograma estabelecido pelos tutores, as atividades de cada unidade dos cursos eram realizadas pelos cursistas e acompanhadas pelo tutor.

Em Mato Grosso do Sul, os cursos começaram a ser ministrados em 2008, e nesse ano os NTE e NTM do estado mediaram o curso Proinfo Integrado I, *Introdução à Educação Digital*. Em 2009, os mesmos profissionais divulgaram e efetuaram matrículas de profissionais da educação no curso Proinfo integrado II, *Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC.*

Em 2009, os Professores Multiplicadores do NTE de Nova Andradina matricularam, na sala de aula virtual e-proinfo (do Proinfo Integrado II), quatrocentos e noventa e quatro profissionais das redes estadual e municipal de ensino de sete cidades sul-mato-grossenses.

O curso teve dois períodos de matrícula. Em abril de 2009, os multiplicadores efetuaram inscrição de trezentos e quarenta e quatro cursistas, e novas matrículas foram realizadas em julho do mesmo ano, contando com o ingresso de mais cento e cinquenta profissionais da educação. Atuaram como tutores no curso onze professores multiplicadores, sendo oito na primeira oferta e três, na segunda. Cada tutor contou com números variados de cursistas, não ultrapassando a cinquenta por tutor.

Em 2010, os cursos Proinfo Integrado I e II passaram a ser ministrados por professores da STE, que organizavam turmas de professores-cursistas conforme a necessidade dos profissionais das escolas. Nesse ano, os multiplicadores do NTE dedicaram-se a mediar o curso Proinfo Integrado III, *Elaboração de projetos.*

Particularmente na jurisdição do NTE de Nova Andradina, em março de 2010 foram matriculados cerca de sessenta professores multiplicadores de tecnologia educacional, lotados nas Salas de Tecnologias Educacionais (STE) das escolas sob sua jurisdição. A primeira

[14] http://eproinfo.mec.gov.br

oferta do Proinfo Integrado III contemplou apenas professores lotados nas STE. O intuito da equipe foi de que estes fossem capazes de dar suporte técnico e pedagógico aos demais professores, coordenadores e gestores que foram contemplados com o referido curso, a partir do segundo semestre letivo de 2010.

Concomitante ao trabalho dos multiplicadores do NTE de disseminação dos cursos do Proinfo Integrado, a UNDIME[15] formava tutores multiplicadores com o mesmo propósito, a fim de atender a demanda de profissionais em processo de formação tecnológica. Em 2009, na mencionada jurisdição do NTE, foram contratados três multiplicadores pela UNDIME. Em 2010, esse número foi expandido para sete tutores, totalizando quinze professores multiplicadores (NTE/UNDIME) capacitados para mediar os três cursos do Programa, além da equipe de professores das STE.

Dessa forma, no primeiro semestre de 2010 foram ofertados os três cursos do Programa. O curso *Introdução à Educação Digital* (Proinfo Integrado I) foi ministrado por dois multiplicadores do NTE; *Tecnologias na educação: ensinando e aprendendo com as TIC* (Proinfo Integrado II) foi oferecido por três multiplicadores vinculados à UNDIME e *Elaboração de Projetos* (Proinfo Integrado III) foi mediado por seis multiplicadores do NTE.

Como se vê, os cursos contemplados no programa Proinfo Integrado a partir de 2010 passaram a ser ofertados concomitantemente, dando ao profissional da educação a oportunidade de se inscrever em qualquer um dos cursos, conforme sua necessidade.

Em 2011, o NTE deixou de mediar os cursos do Proinfo Integrado. Os cursos do Programa passaram a ser ministrados por tutores, vinculados diretamente à Coordenadoria de Tecnologia Educacional (COTEC/SED/MS) e à União dos Dirigentes Municipais. Assim como em 2010, em 2011 foram contratados sete tutores para atender a jurisdição do NTE mencionado. Os cursos ofertados dependeram da demanda de profissionais matriculados. As

[15] União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

matrículas ocorreram em março de 2011 e, a partir das pré-inscrições dos profissionais, foi possível a constituição de novas turmas para oferta dos cursos.

No próximo capítulo, dialogamos com os estudiosos de língua, linguagem, ensino de línguas, formação de professores na era digital e ensino de língua inglesa mediado por tecnologias e webtecnologias, no intuito de embasar teoricamente nossa análise do contexto estudado nesta tese.

CAPÍTULO II:
REVISÃO DA LITERATURA

Procuramos estruturar o texto no qual revisamos a literatura de forma a ser possível dialogar com os estudiosos da área de Educação e Linguística Aplicada, a fim de compreender a realidade de nosso contexto de investigação à luz das teorias subjacentes.

A partir dessa perspectiva, optamos por organizar o capítulo em cinco seções, traçando a seguinte linha de discussão:

(1) concepções de língua e linguagem e abordagens de ensino de línguas. Esta seção traz os pressupostos que embasam nossa visão de língua e linguagem, assim como as principais correntes linguísticas e abordagens de ensino de línguas;

(2) crenças de ensino de línguas. Os conceitos de crença são tratados na segunda seção, da mesma forma que os fatores responsáveis por dificultar ou facilitar sua ressignificação;

(3) formação e atuação do professor de línguas na era digital. Discutimos, especificamente, a formação e atuação do professor de línguas na era digital. Para isso, elucidamos a perspectiva da teoria sociocultural, a importância do engajamento social e profissional do professor de línguas e as competências tecnológicas exigidas do professor de língua inglesa no cenário educacional que se configura no século XXI;

(4) ferramentas de mediação integradas ao ensino de línguas. Nesta quarta seção do capítulo, trazemos as teorias que orientam a integração de tecnologias na educação e no ensino de línguas. Esboçamos um panorama de fases, estágios e abordagens de ensino e ensino de línguas mediado por aparatos tecnológicos;

(5) novos olhares às abordagens de ensino de línguas mediado por tecnologias. Sob a lente teórica apresentada ao longo do capítulo e a partir das peculiaridades presentes no contexto de pesquisa, elucidamos novas abordagens de ensino de línguas mediado por tecnologias.

Para início de discussão, registramos nossas motivações ao escolhermos a primeira seção teórica deste capítulo de nossa tese. Ao fazermos isso, temos em mente nossa primeira pergunta de pesquisa: Quais as concepções teóricas e crenças de professores de língua inglesa referentes ao ensino mediado por tecnologia e webtecnologia, ao iniciarem e ao terminarem atividades de formação em serviço?

2.1CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E LINGUAGEM E ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUAS

> […] *languages are difficult to learn and no less difficult to* teach (STERN, 1983, p. 2)

Objetivamos, neste primeiro momento, apresentar um breve panorama das concepções teóricas de língua e linguagem e das abordagens de ensino de línguas que emergiram a partir de cada vertente, no intuito de nos atermos à concepção e abordagem contemporânea de ensino de línguas, contexto em que novas tecnologias se fazem cada vez mais presentes. Não procuramos esgotar o assunto, obviamente, mas tratar de forma ampla parte das vertentes linguísticas e das abordagens, de forma a nos embasarmos para a análise dos dados. Assim, organizamos a seção em três subitens: concepção e abordagem estruturalista; concepção cognitiva e abordagem humanista; concepção interacionista e abordagem comunicativa.

2.1.1 Concepção e abordagem estruturalista

No que se refere à noção de linguagem, para os teóricos estruturalistas representados por Saussure (2000), ela é individual, psíquica e, portanto, estaria fora dos estudos

linguísticos. A vertente estruturalista preocupa-se com a língua enquanto código, enquanto sistema. Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 32) esclarece que "o estruturalismo saussuriano voltava-se para a análise do sistema da língua como um conjunto de regularidades que subjazem à língua enquanto interioridade e forma, sendo que a variação ficava por conta das realizações individuais". Saussure (2000) não negava que as línguas variavam, mas defendia que a língua, sob o aspecto da variação, não era objeto científico, uma vez que se interessava pela análise de objetos que podiam ser controlados e, caso isso não fosse possível, o objeto era cientificamente desconsiderado.

A fim de explicar melhor sua perspectiva de língua e linguagem, Saussure criou a dicotomia entre *langue* (língua) e *parole* (fala). Para Saussure, "a *parole* era a visão da língua no plano das realizações individuais de caráter não social e de difícil estudo sistemático por sua dispersão e variação, e a *langue* era a visão da língua no plano social, convencional e do sistema autônomo" (MARCUSCHI, 2008, p. 31-32), sendo controlada e objeto de investigação.

A concepção de língua como sistema apresentada pelos teóricos estruturalistas vê o ensino da língua de forma linear, com a apresentação de elementos simples, como o som de palavras, para a aprendizagem do significado de palavras isoladas e, então, de textos complexos, em que o conhecimento de regras gramaticais faz-se necessário (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 4). Norteada por tal perspectiva, surge a abordagem estruturalista[16] de ensinar línguas. Uma das características predominantes no ensino de línguas a partir da abordagem estruturalista é o foco na memorização de listas de vocabulário, no intuito de desenvolver a competência linguística do aprendiz. Regras gramaticais, memorização de vocabulário, traduções de textos e exercícios escritos são as bases do ensino

[16] Apesar de alguns estudiosos nomearem essa abordagem de tradicional, adotamos os termos "estruturalista/ estrutural" como sinônimos deste primeiro.

estrutural, em que as habilidades de audição e fala ficam, muitas vezes, em segundo plano. (BOHN E VANDERSEM, 1988).

A partir das orientações de ensino de línguas trazidas pela abordagem estruturalista, os métodos que prevaleceram na maioria das escolas brasileiras foram o audiolingual e o método gramática-tradução, anterior à abordagem estruturalista e tido como o método que marcou a história do ensino institucionalizado de línguas. Convém destacar que, tanto pelo método gramática-tradução quanto pelo audiolingual, o professor adota uma postura de "ensino para o treino de habilidades", em que são desenvolvidas habilidades descontextualizadas, sem nenhum significado comunicativo para o aluno. (LARSEN-FREEMAN, 2000).

Segundo Kumaravadivelu (2006, p. 97), o ensino tradicional tem como foco o processo. Atividades com esse enfoque são nomeadas pelo autor de métodos de ensino de línguas centrados na linguagem. A fim de ilustrar tais métodos, o autor traz como exemplo o método audiolingual, cuja compreensão é de que o ensino deve seguir uma estrutura pré-estabelecida. Da mesma forma, a aprendizagem é adquirida mediante repetição[17].

2.1.2 Concepção cognitivista e abordagem humanista

Da mesma forma que Saussure, ao apresentar a dicotomia entre *langue* e *parole*, Chomsky expõe a distinção entre competência e desempenho, sendo a competência o objeto da ciência (o que para Saussure era a *langue*) e o desempenho, de difícil análise científica, assim como *parole* nos estudos saussurianos. (MARCUSCHI, 2008, p. 32).

Temos como diferença central entre os estudos de Saussure e Chomsky o pressuposto de que "enquanto para Saussure a linguagem é uma instituição de realização

[17] Second, language learning is just a process of mechanical habit formation through repetition (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 100)

individual, para Chomsky a linguagem é uma faculdade mental inata e geneticamente transmitida pela espécie". (MARCUSCHI, 2008, p. 32). Ambos distinguem língua e linguagem e consideram apenas a língua como objeto científico, porém, ao conceituarem linguagem, seus pressupostos diferenciam-se, o que abre um campo fértil de investigação para os estudos linguísticos.

Assim, a partir dos estudos de Chomsky, no século XX, nasce uma nova perspectiva de estudos linguísticos (KUMARAVADIVELU, 2006). Passamos "da análise da forma (língua como sistema) para a função sociocomunicativa e o enquadre sociocognitivo". (MARCUSCHI, 2008, p. 37).

Nesse ínterim, Bakhtin (2006) esclarece que, como instrumento de comunicação, na perspectiva estruturalista de Saussure, a língua é vista como um código, que deve ser dominado pelos falantes para cumprir a comunicação. Assim, a língua como um código virtual, isolado de sua utilização, entende o falante como isolado do processo de produção. Por outro lado, na perspectiva cognitivista de Chomsky, o falante tem em mente uma mensagem a transmitir para o ouvinte, codifica-a e a remete por meio de um canal, ou seja, ondas sonoras e luminosas. O receptor decodifica a mensagem e a transforma em informações.

Nessa mesma perspectiva, Gee (2004, p. 19) acrescenta que os "linguistas tradicionais (tanto os estruturalistas como os cognitivistas) defendem que as palavras são associadas com significados, concepções ou representações gerais que estão armazenadas na mente e são acessadas quando há necessidade de falar/escrever ou ouvir/ler[18]". Chomsky consegue mostrar que "a língua não é constituída por estruturas hierárquicas, como os

[18] Traditional work in linguistics and psychology has argued that words are associated with general meanings, concepts or representations that are stored in the mental lexicon and looked up when they are required for speaking/writing or listening/reading.

estudiosos estruturalistas defendem, mas de uma rede de transformações". (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 116[19]).

No que se refere à abordagem de ensino de línguas no contexto de discussão das concepções cognitivistas, o período entre as décadas de 50 a 80 do século XX foi o que se evidenciou. No Brasil, surgiram diversos movimentos da abordagem humanista, germinados sobretudo a partir dos conceitos teóricos trazidos pelos estudos de Carl Rogers, psicoterapeuta que abordou os princípios da Abordagem Centrada na Pessoa. Para Rogers (1980, p. 115[20]), os "indivíduos têm dentro de si vastos recursos para autocompreensão e para alterar seus conceitos, atitudes e comportamento; estes recursos podem ser aproveitados se um clima facilitador de atitudes psicológicas for fornecido". Em se tratando de aprendizagem escolar, Rogers (1980) defende que os alunos são naturalmente motivados a aprender, sendo, portanto, tarefa do professor, promover um clima facilitador para promoção da aprendizagem. Isso mostra ligação intrínseca entre a teoria cognitivista e a abordagem humanística.

Convém lembrar que foi nesse período também que surgiu, no Brasil, com maior ênfase, o método audiolingual, da abordagem estrutural, que mais tarde foi cedendo espaço à abordagem comunicativa. Durante esse mesmo período, outros métodos humanistas atraíram seguidores, porém não tiveram tanta propagação, e alguns nem chegaram ao Brasil. Dentre os que surgiram, convém citar: o método comunitário, o método silencioso, o método resposta física total e o método sugestologia. (VIEIRA-ABRAHÃO, 2011).

Segundo Nunan (1989) e Brown (1994), é possível identificar duas características fundamentais da abordagem humanista: 1) a importância é dada, na mesma proporção, aos

---

[19] Chomsky pointed out that language constitutes not a hierarchical structure of structures as viewed by structuralisms, but a network of trans

[20] Individuals have within themselves vast resources for self-understanding and for altering their self-concepts, basic attitudes and self-directed behavior; these resources can be tapped if a definable climate of facilitative psychological attitudes can be provided.

aspectos afetivos e cognitivos do aprendiz; 2) o embasamento teórico para a aprendizagem de línguas está centrado mais na Psicologia do que na Linguística.

A abordagem humanista, por meio de seus métodos, tentou abordar a importância de fatores psicológicos no sucesso dos aprendizes de língua. Dessa forma, segundo Brown (2000), foi considerada inovadora e revolucionária se comparada à abordagem instrucional. As técnicas de ensino adotadas no contexto da abordagem humanista tentaram misturar o que o aprendiz sente, pensa e sabe com o conteúdo que está aprendendo na língua-alvo. Acompanhando a perspectiva de Richards e Rodgers (2004), isso ocorre tendo em vista que, nas técnicas humanistas, há um envolvimento total do aprendiz, incluindo as emoções, os sentimentos e os conhecimentos linguísticos.

Às atividades de ensino de línguas cuja base teórica é o cognitivismo chomskiano, Kumaravadivelu (2006) denomina métodos de ensino centrados no aprendiz. Segundo o autor, os métodos centrados no aprendiz trazem cinco princípios:

> 1) a linguagem é um sistema para expressar significado; 2) as estruturas da língua refletem suas funções assim como aspectos comunicativos; 3) as unidades básicas da linguagem não são meramente gramatical e estrutural, mas também nocional e funcional; 4) o propósito central da língua é a comunicação; 5) e, a comunicação é baseada em normas socioculturais de interpretação compartilhada com a comunidade falante. (KUMARAVADIVELU, p. 117-118[21])

Em suma, complementa o autor, "a visão pedagógica de ensino centrado no aprendiz trata a língua tanto como sistema quanto como discurso" (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 118[22]). O autor ainda enfatiza que essa pedagogia traz como pano de fundo, especialmente, as

---

[21] Accordingly, they operated on the basis of the following broad principles: Language is a system for expressing meaning; the linguistic structures of language reflect its functional as well as communicative import; basic units of language are not merely grammatical and structural, but also notional and functional; the central purpose of language is communication; and communication is based on sociocultural norms of interpretation shared by a speech community.

[22] In short, unlike language-centered pedagogists who treated language largely as system, learner-centered pedagogists treated it both as system and as dis-course

teorias da psicologia cognitiva, que deixa de atribuir grande importância à formação de hábitos, focando o desenvolvimento cognitivo do aprendiz.

2.1.3 Concepção interacionista e abordagem comunicativa

Na esteira dos estudos cognitivistas trazidos por Chomsky, Bakhtin (2006) trata a linguagem como fenômeno social da interação verbal: o ser humano usa a linguagem para agir no contexto social. Para o pensador russo, a linguagem é concebida como atividade interativa, como forma de ação social. A primeira concepção é a da linguagem como expressão do pensamento, que sempre foi muito difundida, desde os primeiros estudos relacionados à língua. Esse princípio é norteado pela hipótese de que a natureza da linguagem é racional, porque os homens pensam conforme suas leis e expressam esse pensamento por meio da linguagem.

Para Marcuschi (2008, p. 37), em meados do século XX surge uma nova perspectiva de estudos linguísticos, desencadeada pelos estudos de Chomsky, chamada de "virada pragmática". O novo paradigma traz análises linguísticas "muito mais centradas nos usos e funcionamentos da língua em situações concretas sem dedicação à análise formal".

Com base na concepção interacionista, compreende-se que o indivíduo, ao usar a língua, realiza ações, atua sobre o interlocutor. Diz-se, então, que a linguagem é um lugar de interação humana, interação comunicativa; há efeitos de sentido entre os interlocutores numa certa comunicação, com envolvimento em contexto-histórico e ideológico. É a vez do diálogo. Neste âmbito, apenas para efeito de exemplificação, situam-se a linguística da enunciação, as teorias do discurso, a análise do discurso, a análise da conversação, a semântica argumentativa e os estudos ligados à pragmática. Vê-se a língua como instrumento

responsável pela interação entre os seres humanos, como veículo de comunicação tanto escrito como falado.

Bakhtin (2006), assim como Saussure, considera a língua como fator social, contudo considera a natureza social da linguagem, a fala do indivíduo e seu caráter intencional. O filósofo explica a evolução da língua como comunicação verbal e não no sistema linguístico abstrato das formas da língua defendidas pelos estruturalistas.

Reforçando o explicitado até então, podemos dizer que a língua deixa gradativamente de ser analisada apenas como forma e o uso passa a ser foco de análise pelos lingüistas: "o sentido se torna situado, negociado, produzido, fruto de efeitos enunciativos e não algo prévio, imanente e apenas identificável como um conteúdo" (MARCUSCHI, 2008, p. 37). Em outras palavras, língua e linguagem passam a ser estudadas como fenômenos sociais, e não apenas como sistemas linguísticos.

No âmbito do ensino de línguas, surge uma nova abordagem, defendida por Mitchell (1994) como uma ressignificação de ideias, formas de entender o processo de aquisição de línguas. Essa nova visão, denominada pelos linguistas de abordagem comunicativa, é norteada pela concepção de língua e linguagem como mecanismos de interação humana (VYGOTSKY, 1998). Conforme esclarece Mitchell (1994, p. 34), o desenvolvimento dessa abordagem "pode ser visto como a resposta de profissionais do ensino de línguas para sua nova situação (provocada pelas mudanças sociais e econômicas após a II guerra mundial) e o reconhecimento da ineficácia dos métodos tradicionais[23]".

Concordamos com Mitchell (1994, p. 41), ao conceber a abordagem comunicativa como uma transformação de ideias e não como mais um novo método de ensino de línguas com pacotes de atividades pré-determinadas. O autor complementa que o desenvolvimento da abordagem comunicativa teve dois fatores impulsores: a redefinição do significado do que é

[23] The rise of the communicative approach can thus be seen as the response of the language teaching profession to their new situation, and a recognition of the inadequacy of traditional methods.

ser proficiente em uma língua e uma nova maneira de planejar o currículo de línguas. O que anteriormente era norteado basicamente por tópicos gramaticais da língua-alvo (MITCHELL, 1994, p. 35-36) passou gradativamente a ser constituído também por atividades funcionais da língua. As atividades baseavam-se em agrupar itens linguísticos para o ensino de situações reais de comunicação, tais como: pedidos, agradecimentos, reuniões e outras, a fim de fomentar o desenvolvimento de competências comunicativas nos aprendizes.

Nesse sentido, Hymes (1972) defende que desenvolver competência comunicativa exige do aprendiz muito mais do que conhecer aspectos gramaticais e vocábulos da língua-alvo. Para isso, o falante da nova língua deve saber como usar aspectos linguísticos apropriados para uma variedade de situações sociais. Dessa forma, cabe ao professor organizar atividades pedagógicas que contemplem o desenvolvimento de competências comunicativas, que, para Canale (1983), apresentam quatro componentes que devem ser considerados pelo professor:

> 1. Competência Gramatical (competência linguística – pronúncia sintaxe e vocabulário; 2. Competência discursiva (conhecimento de regras e estrutura da língua em textos, conversações etc); 3. Competência sociolinguística (estilos de conversação e escrita apropriado para diferentes situações, conhecimentos de regras sociais); 4. competência Estratégica (conhecimento de estratégias que podem manter a conversação, mesmo quando há pouco conhecimento linguístico – ex. como negociar significado ou reparar mal entendido) (apud, MITCHELL, 1994, p. 34-35)[24]

Ao continuar a discussão sobre a abordagem comunicativa, Mitchell (1994, p. 38-39) apresenta seis princípios metodológicos adotados no ensino de línguas a partir dos pressupostos dessa abordagem: 1) as atividades de sala de aula oportunizam o uso da língua-

[24] 1. Grammatical competence (Linguistic competence, narrowly defined – pronunciation, syntax and vocabulary); 2. Discourse competence (knowledge of the rules governing the structure of longer texts, conversations etc); 3. Sociolinguistic competence (control of speech and writing styles appropriate to different situations, knowledge of rules of politeness etc); 4. Strategic competence (knowledge of coping strategies, which can keep communication going when language knowledge is still imperfect – e.g. how to negotiate meaning or repair misunderstanding).

alvo pelo aprendiz, com foco na compreensão da mensagem e não apenas na estrutura da língua; 2) aprendizes, ao tentarem usar a língua, são expostos a erros, o que faz parte do processo de aprendizagem, e o foco na correção constante faz-se desnecessário; 3) a análise da língua e explicações gramaticais podem ajudar o aprendiz, mas o foco da aprendizagem é o uso; 4) é responsabilidade do professor estar atento à necessidade individual do aprendiz; 5) a aprendizagem da língua é um processo ativo, em que o aluno se responsabiliza pelo seu progresso; 6) o papel do professor é facilitar, e não controlar o processo de aprendizagem da língua-alvo pelo aprendiz.

É importante ressaltar que, apesar de tais princípios serem internacionalmente discutidos, disseminados e aceitos pelos linguistas aplicados, Mitchell (1994, p. 40) lembra que, em muitas salas de aulas, em diferentes países, professores continuam a adotar um ensino cujo foco é gramatical, em que a concepção norteadora é a da abordagem estruturalista (BAX, 2003), porém com práticas mais inovadoras.

No bojo dessa discussão, Bax (2003) atenta para a necessidade de considerar o contexto como espaço central de desenvolvimento da pedagogia do ensino comunicativo. O autor reconhece a eficácia da abordagem comunicativa, entretanto aponta uma grande falha em seus princípios, referente ao contexto em que a ação educativa ocorre. Para o autor (2003, p. 278[25]), "a abordagem comunicativa sempre negligenciou um aspecto central do ensino de línguas – o contexto em que ele acontece". A fim de evitar sérias consequências, Bax (2003) sugere, a partir desse novo paradigma de ensino de línguas, a adoção de uma Abordagem Contextual.

O autor nomeia Abordagem Contextual as atitudes docentes em que o primeiro aspecto a ser considerado, antes da adoção de qualquer método de ensino de línguas, seja a

[25] I shall argue that CLT has always neglected one key aspect of language teaching—namely the context in which it takes place—and that the consequences of this are serious, to the extent that we need to demote CLT as our main paradigm, and adopt something more similar to what I term a Context Approach.

análise do contexto em que o processo educativo será desenvolvido, com a identificação de seus aspectos peculiares, a fim de identificar as prioridades ao se aprender uma língua. Com o prévio conhecimento do contexto, caberá ao professor escolher a melhor metodologia de ensino para que os objetivos particulares sejam contemplados, não importando se o foco seja, em um primeiro momento, em regras gramaticais ou aquisição de vocabulário. À luz da Abordagem Contextual, Bax (2003, p. 285) coloca em segundo plano a escolha da metodologia de ensino, algo que, na visão do autor, é na maioria das vezes, posto como prioridade ao se adotar a Abordagem Comunicativa.

Concordamos com as considerações de Bax (2003), tendo em vista que concebemos o ensino de línguas como uma ação histórica e socialmente constituída. Assim, não é pertinente a adoção de pressupostos únicos para a abordagem comunicativa, sem antes considerar a realidade contextual em que a ação educativa será desenvolvida.

Kumaravadivelu (2006, p. 134) concebe como métodos de ensino de línguas centrados na aprendizagem tanto o que Mitchell (1994) chama de Abordagem Comunicativa como o que Bax (2003) denomina de Abordagem Contextual. De acordo com os pressupostos de Kumaravadivelu (2006, p. 142), na pedagogia do ensino centrado na aprendizagem, a língua é adquirida quando usada para transmitir mensagens significativas ao aprendiz e, para isso, o professor organiza suas atividades pedagógicas de forma a garantir a interação e a motivação do aprendiz, deixando para segundo plano a correção e a compreensão de estruturas gramaticais.

A partir da discussão até então fomentada, convém esclarecer a concepção teórica de linguagem nesta pesquisa. Compreendemos linguagem como um ato social, construído por enunciados discursivos que trazem em seu bojo significados variados, de acordo com o contexto social em que o diálogo é produzido.

Entendemos que a produção dialógica é marcada pelo mundo social, compreendido como constituído pela instituição, pela cultura e pela história. Dessa forma, a linguagem apresenta uma natureza sociocultural (VYGOTSKY, 1998), uma vez que os sujeitos envolvidos no ato discursivo são interpelados pela memória (social e historicamente constituída), que é materializada pela língua, instrumento utilizado pelo homem para significar-se e significar o mundo que o cerca. (PECHÊUX, 2008).

Assim, adotamos o pressuposto de que quem usa a linguagem com alguém, o faz de algum lugar determinado social e historicamente (MARCUSCHI, 2008). Da mesma forma, compreendemos que o uso da língua é um ato coletivo e não individual, pois trata-se de uma forma de inserção no mundo e de agir sobre o mundo.

Consideramos também que, a partir das formas como a língua e a linguagem têm sido concebidas ao longo da história, podemos compreender a atuação do professor quando instigado a ensinar uma nova língua, sendo ele constituído pelo histórico e social. Tendo em vista a identificação de sua concepção teórica de língua e linguagem estruturalista, cognitivista ou interacionista, é possível apreender suas ações didático- pedagógicas em relação ao ensino de uma nova língua em contexto informatizado.

Na seção subsequente, trazemos os pressupostos teóricos sobre crenças de ensino de línguas. Ao optarmos por apresentar esses pressupostos logo após a discussão sobre concepções, temos como objetivo lançar luz teórica aos dados que nos ajudarão a responder à segunda inquietação expressa ainda em nossa primeira pergunta de pesquisa: Quais [concepções teóricas e] crenças os participantes da pesquisa evidenciam sobre ensino mediado por tecnologia e webtecnologia ao iniciarem o processo formativo e ao seu término? Há ressignificações de concepções teóricas e crenças? Procuramos, a partir dos estudiosos, compreender o significado de crenças e os fatores contextuais que fomentam a ressignificação ou não de crenças de professores de língua inglesa.

2.2 CRENÇAS DE ENSINO DE LÍNGUAS

Esclarecemos que, a fim de tratar especificamente de crenças sobre ensino de língua inglesa mediado por tecnologias e webtecnologias, buscamos embasamento teórico em estudiosos da área da Educação e da Linguística Aplicada que discutem crenças de ensino e ensino de línguas em âmbito geral e cognição docente.

Interessa-nos apreender o significado de crenças explicitado pelos estudiosos para, então, embasar nossa investigação sobre as crenças dos professores de língua inglesa que se encontram em processo de formação em serviço, tendo em vista que partimos da perspectiva de que "a compreensão das crenças dos professores ajuda a entender não somente suas escolhas e decisões, mas também a divergência entre a teoria e a prática" (BARCELOS, 2007, p. 112). Para tanto, esta seção está estruturada em subitens que trazem: conceitos de crenças de ensino de línguas; pressupostos de crenças e formação tecnológica do professor de línguas; e fatores contextuais que facilitam ou dificultam a ressignificação de crenças sobre ensino de língua inglesa.

2.2.1 Conceitos de crenças de ensino de línguas

Concebemos o significado de crenças de ensino de línguas à luz dos pressupostos teóricos de Barcelos (2006, p. 18), que compreende a expressão como:

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

Em outras palavras, a autora explica que crenças são "ideias, opiniões e pressupostos que professores e alunos têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas e

que os mesmos formulam a partir de suas próprias experiências" (BARCELOS, 2001). Nesse sentido, à medida que o professor adquire novas experiências, as crenças, se necessário, são mutáveis desde que passem por um processo de reflexão sobre a prática e na prática (SCHÖN, 1995), em contexto real de atuação.

Ao discutirmos sobre a importância de saber como o professor aprende e ressignifica suas crenças, defendemos que, quando um curso de formação continuada propicia momentos de articulação da teoria com a prática pedagógica, este pode desencadear um processo de reflexão por meio da tríade ação-reflexão-ação (SCHÖN, 1995), o que pode fazer germinar transformações em crenças anteriormente constituídas.

Hernández (1998), com base na teoria vygotskyana, enfatiza que "alguém aprende quando está em condições de transferir a uma nova situação (por exemplo, à prática docente) o que conheceu em uma situação de formação, seja de maneira institucionalizada, nas trocas com os colegas, em situação não formal e em experiências da vida diária".

Consideramos que o professor desempenha, na sala de aula, mais a função de prático do que a de teórico. Então, quando este se encontra exposto à aprendizagem, em ambiente de formação, é imprescindível que tenda a vincular a teoria estudada à sua prática de sala de aula. Para reforçar tal afirmação, trazemos Kumaravadivelu (2001, p. 2003), que mostra, entre outras coisas, que "o professor aprende principalmente com a prática e com a interação com outros colegas"; nesse contexto, ele é capaz de teorizar sua prática e agir de forma consciente. Consideramos que o resultado é bem mais significativo se a prática e a interação entre os colegas do curso e da escola acontecerem ao mesmo tempo, como é o caso do curso em análise. Nesse sentido, Vieira-Abrahão (2004, p. 131) complementa que crenças são entendidas como "filtros de ensino recebidos pela exposição às teorias e também às práticas".

Assim como Barcelos (2007, p. 114-115), consideramos crenças como:

> [...] dinâmicas, mudando através do tempo ou até mesmo dentro de uma mesma situação; emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente; experienciais; mediadas; paradoxais e contraditórias; relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa; não tão facilmente distintas do conhecimento.

A partir dessa compreensão, é possível afirmar que as crenças são instáveis e, por serem contraditórias, são difíceis de serem categorizadas, uma vez que podem ser transformadas constantemente, conforme a interação mantida entre fatores internos e fatores externos, fomentados por situações contextuais. Em outras palavras, a autora explica que, por seu dinamismo, as crenças podem variar de um momento a outro, conforme as experiências do professor.

2.2.2 Crenças e a formação tecnológica do professor de línguas

Muitas vezes, a falta de conhecimento sobre os aspectos sociais, políticos e econômicos que envolvem as tecnologias leva professores a construir crenças contraditórias sobre o uso da tecnologia na educação. Sancho (2001, p. 46) alerta que não é pertinente afirmar que o uso do computador desumaniza o ensino; o aconselhável é levarmos em consideração que o computador é apenas mais um instrumento tecnológico que pode ser utilizado pelo docente para dinamizar sua aula.

Com a falta de conhecimento sobre as novas tecnologias e webtecnologias integradas no contexto escolar, professores desenvolvem várias crenças. Alguns acreditam que os problemas da educação escolar não se resolvem com a utilização de aparatos tecnológicos; outros já acreditam que novos aparatos proporcionarão revoluções na escola. (SANCHO, 2001).

A autora ainda fala de dois perfis de professores, que se caracterizam de acordo com suas crenças acerca do uso do computador. Entre eles, há os *tecnófobos*, para quem o uso de

qualquer tecnologia que não tenham usado desde pequenos e tenha passado a fazer parte de sua vida pessoal e profissional representa um perigo a seus valores. Por outro lado, temos os *tecnófilos*, aqueles que encontram, em cada nova contribuição tecnológica, sobretudo naquelas situadas no âmbito da informação, a resposta final para os problemas do ensino e da aprendizagem escolar.

Consideramos extremistas as duas crenças apresentadas por Sancho (2001), uma vez que concebemos cada nova tecnologia integrada à educação como um recurso adicional à prática docente, que pode ser integrada ao fazer pedagógico sempre que se fizer necessário, a fim de facilitar e dinamizar o processo educativo.

Contribuindo com o debate acerca das crenças de ensino mediado por tecnologias, Brito (2006), em entrevista concedida ao Grupo Positivo[26], declara que a comunidade escolar reage de diferentes formas ao tratar da inserção de tecnologias na escola. De acordo com a autora, as reações são de: repelir as tecnologias e tentar ficar de fora do processo; apropriar-se da técnica e transformar a vida em uma corrida atrás do novo; e, fazer uso dos processos, desenvolvendo habilidades que permitam o acesso e o controle das tecnologias e seus efeitos.

Entre as reações apresentadas pela comunidade escolar, consideramos, assim como Brito (2006), a terceira como a que mais se adequa aos fins educacionais, pois, a partir do momento em que nos apropriamos das tecnologias disponíveis e as usamos a nosso favor, conseguimos criar, planejar e interferir na sociedade.

Colognese e Rodrigues (2008, p. 11) apontam que o ensino mediado pelo computador na perspectiva do CALL integrativo (WARSCHAUER; HEALEY, 1998; WARSCHAUER, 2000) parte de três crenças: o aluno deve ser (co)responsável pelo processo de aprendizagem junto com os colegas e o professor; o conhecimento é construído no engajamento do aluno em atividades que pressuponham o uso efetivo da linguagem; a

[26] http://www.educacional.com.br/entrevistas/interativa_adultos/entrevista008.asp

aprendizagem é vista como parte de uma atividade humana, social, contextualizada, e, portanto, depende da interação entre aluno e meio social. Entendemos que as crenças apresentadas pelas autoras remetem aos pressupostos da teoria sociocultural, que embasam o presente trabalho.

A partir das perspectivas de crenças de ensino mediado por tecnologia e webtecnologia apresentadas pelos autores, acrescentamos que, uma vez que as crenças podem reger o comportamento do professor, "o processo de substituir crenças antigas por novas torna-se fundamentalmente importante na mudança" (SANDHOLTZ, RINGSTAFF, DWYER, 1997, p. 49) no ensino mediado por ferramentas tecnológicas.

Não podemos deixar de considerar, entretanto, que as crenças são portos de segurança para o professor em tempos de incerteza. Dessa forma, apoiamo-nos em Sandholtz, Ringstaff & Dwyer (1997, 58) para justificar que a evolução na prática docente com a integração de novas ferramentas tecnológicas "não é simplesmente uma questão de abandonar crenças, mas de substituí-las gradualmente por crenças mais relevantes, moldadas por experiências em um contexto alterado".

Além disso, convém ressaltar que o que o professor faz não pode ser compreendido somente por meio do que ele pensa ou sabe e em que acredita. É necessário entender também o contexto em que ele trabalha e os fatores contextuais envolvidos, assim como o impacto disso na sua aprendizagem. (BORG, 2009).

Borg (2009) alerta que as ações do professor não são, unicamente, resultados diretos de seus conhecimentos e crenças; o contexto é também uma variável fundamental. Assim, nem sempre as crenças dos professores em serviço refletem-se em suas práticas. Para a educação de professores, essa incompatibilidade entre crenças e práticas apresenta uma oportunidade de explorar com mais profundidade as cognições, o ensino e os contextos em que tais professores trabalham.

2.2.3 Ressignificação de crenças sobre ensino de língua inglesa

> [...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (FREIRE, 1996, p. 39).

Assim como Barcelos (2007, p. 114), compreendemos a expressão "ressignificação de crenças" como uma maneira "de atribuir um novo significado a velhas crenças", ou como sinônimo de transformação de crenças antigas por crenças renovadas. Tal concepção também remete aos pressupostos de Vygotsky (1986), ao tratar da construção de conceitos cotidianos (espontâneos) e científicos. Para o teórico, "os conceitos são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos ao longo de seu processo de desenvolvimento" e a transformação de conceitos, dos quais as crenças fazem parte, é estabelecida "por características dos elementos encontrados no mundo real". (OLIVEIRA, 1992, p. 28). Assim, é o contexto cultural em que o indivíduo está inserido que favorece (ou não) o desenvolvimento e a possível reformulação de conceitos.

Barcelos (2007, p. 117) alerta-nos de que não é tão fácil a ressignificação de crenças e destaca alguns fatores que podem ser obstáculos para sua transformação, como "a natureza da crença, a relação crença e ação e a influência de fatores contextuais".

No que se refere *à natureza da crença,* a autora explica que existem crenças centrais e crenças periféricas. As crenças centrais, segundo Barcelos (2007, p. 117), apesar de serem expostas constantemente a experiências que podem ressignificá-las, são mais resistentes a transformações, uma vez que:

> (a) são mais interconectadas com outras e, por esse motivo, se comunicam mais entre si e, dessa forma, trazem mais consequências para outras crenças; (b) estão mais relacionadas com a identidade e com o 'eu' do indivíduo; (c) são compartilhadas com outros; e (d) derivam de nossa experiência direta ("ver para crer").

Por outro lado, as crenças periféricas são menos centrais ou pouco arraigadas na emoção ou identidade e têm menos conexão com outras crenças, sendo mais suscetíveis a ressignificações. A representação da estrutura das crenças como centrais e periféricas é cuidadosamente delineada na figura 1 pela autora.

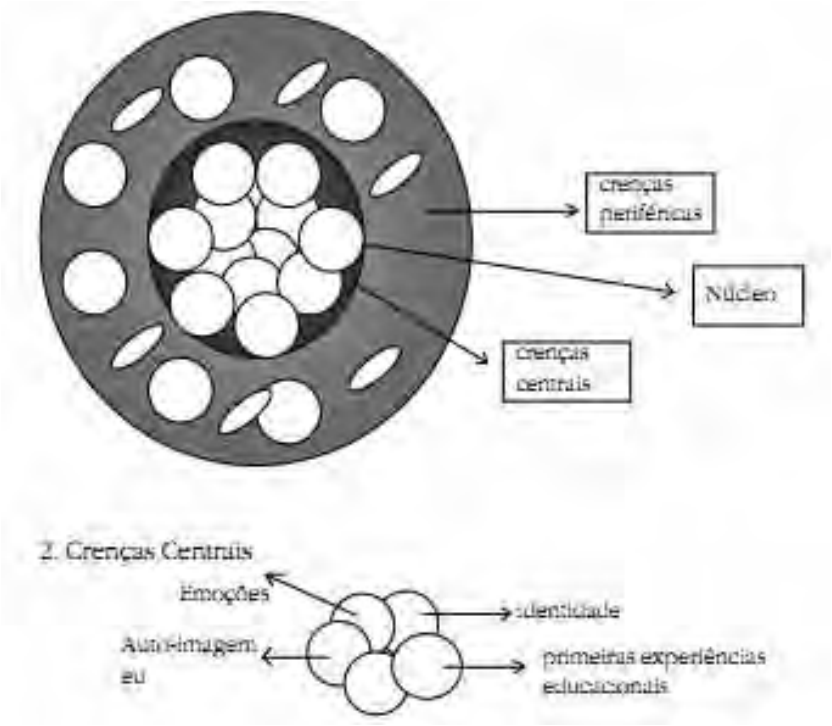


Figura 1. Representação da estrutura das crenças como centrais e periféricas (BARCELOS, 2007, p. 117)

No que tange *à relação crença e ação*, Barcelos (2007, p. 120) apresenta três perspectivas. A primeira é de "causa e efeito, em que as crenças exercem influência direta nas ações". Assim, para que a ação seja mudada, faz-se necessária uma relação interativa em que "crenças influenciam ações e vice-versa. Dessa forma, mudanças nas ações acarretariam que primeiro a crença seja mudada. A segunda possibilidade de mudanças nas ações, acarretariam mudança nas e/ou formação de novas crenças". Por fim, temos a relação crença e ação hermenêutica, em que as crenças e as "ações do professor podem ser divergentes, principalmente devido a fatores contextuais" (BARCELOS, 2007, p. 120), que muitas vezes determinam o que o professor faz, apresentando uma discrepância entre o que o professor pensa (suas crenças) e o que ele faz.

Baseada em pesquisas realizadas nas últimas décadas, Barcelos (2007, p. 121-122) resume os principais fatores contextuais que dificultam a ressignificação de crenças do professor de línguas:

> [...] rotina da sala, maneira de aprender dos alunos, material didático (Fang, 1996); crenças dos professores sobre as expectativas e crenças dos alunos (BORG, 1998; BARCELOS, 2000, 2003; VIEIRA-ABRAHÃO, 2002); políticas públicas escolares, testes, disponibilidade de recursos, condições de trabalho (carga horária), arranjo da sala de aula, exigências dos pais, dos diretores, da escola e da sociedade (BORG, 2003) salas cheias, alunos desmotivados, pressão para se conformar com professores mais experientes, proficiência limitada dos alunos (RICHARDS; PENNINGTON, 1998); abordagem ou cultura de aprender do aluno, do material didático e de terceiros (ALMEIDA FILHO, 1993).

Ao considerar as dificuldades enfrentadas pelos professores de língua inglesa em ressignificar crenças apontadas pela autora, percebemos a necessidade de um olhar mais atento ao contexto de investigação para que consigamos identificar as "idas e vindas, reconstrução e reavaliação" (BARCELOS, 2007, p. 124) no processo dinâmico de mudanças de crenças.

Concordamos com a autora ao considerarmos ser imprescindível a atenção a aspectos que podem ser favoráveis à mudança de crenças dos professores de língua inglesa, como:

> [...] insatisfação com a situação atual; conexão de uma ideia nova com a própria situação; mudança no contexto de ensino; mudanças na vida e crescimento pessoal; percepção de aspectos baseados em suas experiências como aprendizes; conflito entre suas crenças novas e suas práticas (BARCELOS, 2007, p. 125-126)
> .

Da mesma forma que Barcelos, vemos, como alguns dos fatores que podem elucidar a ressignificação de crenças por parte de professores de língua inglesa: a insatisfação com a realidade escolar, seja ela de ordem administrativa ou pedagógica; a necessidade de renovação didática, principalmente com a exigência de integração de novas tecnologias inseridas ao contexto escolar; e o conflito entre práticas de outrora bem-sucedidas e práticas atuais mal sucedidas.

Somada a isso, a formação inicial ou em serviço também contribui para transformação de crenças de ensino mantidas por professores. Isso em mente, a formação e a

atuação do professor de línguas na era digital são discutidas na próxima seção, uma vez que compreendemos que, para analisarmos como as concepções teóricas e crenças interagem na prática do professor de língua inglesa durante processo de formação tecnológica (nossa segunda pergunta de pesquisa), precisamos elucidar com clareza os pressupostos teóricos que embasam nossa visão de formação e prática docente no século XXI.

2.3 FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS NA ERA DIGITAL

Adotamos a teoria sociocultural como pressuposto teórico para embasar o estudo no que tange à formação e atuação de professor de língua inglesa na era digital. Essa teoria contribui para o desenvolvimento de nossa pesquisa, sobretudo em relação à aprendizagem como um processo socialmente construído. Além disso, vêm ao encontro de nosso trabalho seus pressupostos sobre o papel das ferramentas e artefatos culturais na mediação de processos sociais e psicológicos humanos.

Certamente, Vygotsky, o expoente dessa linha teórica, não tinha como foco a discussão sobre a aprendizagem docente, nem tampouco o ensino mediado por tecnologias, no entanto seus pressupostos apresentam estrutura suficiente para nos embasar na discussão do contexto de nossa investigação. Isso em mente, buscamos, além dos ensinamentos de Vygotsky, suporte em estudiosos contemporâneos que veem, na teoria sociocultural, base sólida para as pesquisas em Linguística Aplicada, Educação e Tecnologia.

A seguir, trazemos os pressupostos da teoria sociocultural, elucidamos sobre a importância do engajamento social e profissional do professor de línguas, continuamos com a discussão sobre a necessidade de desenvolvimento de competência tecnológica do professor de língua inglesa e, por fim, explanamos com maior precisão a formação tecnológica e a atuação do professor diante das mudanças ocorridas no campo educacional nos últimos anos.

2.3.1 Teoria sociocultural

Sendo o professor de língua inglesa e seu contexto de formação e atuação o objeto de nossa investigação, compreendemos, assim como Bax (2011), que seria ingênuo trazer originalmente a teoria sociocultural sob a lente de Vygotsky, tendo em vista esse pensador ter construído sua base teórica a partir da investigação do processo de desenvolvimento de crianças. Assim, adotamos uma perspectiva neo-vygotskiana. Conforme os pressupostos de Bax (2011), quando objetivamos investigar a aprendizagem de adultos e a adoção de artefatos culturais ou ferramentas na mediação com o meio, convém compreender o significado central da teoria vygotskiana e relacioná-la ao contexto contemporâneo. Para Bax (2011, p. 7[27]), a "perspectiva neo-vygotskiana sugere que adultos também podem desenvolver suas formas de raciocinar e suas formas de pensar a partir do engajamento em um grupo social".

Tendo como base os pressupostos da teoria marxista, Vygotsky criou a teoria sociocultural, produzindo os fundamentos da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), os andaimes, o par mais competente, entre outros. A abordagem sociocultural de ensino e aprendizagem, explicada por esse teórico, revela que um dos fatores promotores de conhecimento é a interação entre os indivíduos. Para Vygotsky (1998), a interação entre o sujeito mais competente e o menos competente é a responsável por promover a construção do conhecimento. Nesse sentido, o ator esclarece que a ZDP é, na verdade, "a distância entre o atual nível de desenvolvimento estabelecido de forma individual e independente e o nível de desenvolvimento potencial determinado por uma situação problema orientada por adultos ou em colaboração com pares mais competentes"[28]. O teórico ainda explica que "a distância

[27] A neo-vygotskian perspective would suggest that adults too can develop their forms of reasoning and forms of thought partly through engagement with a social group.
[28] ZPD is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more able peers.

entre a atual idade mental da criança e o nível que ela alcança ao resolver problemas com a assistência de adultos indica a Zona de seu desenvolvimento". (VYGOTSKY, 1986, p. 187[29]). Assim, ao oferecermos problemas à criança, a partir da orientação de um par mais competente, ela é capaz de desenvolver novamente a tarefa sem ajuda.

A partir dos pressupostos de Mercer & Fisher (1997), Bax (2011) considera que a aprendizagem com assistência ou instrução é um comum e importante fator para o desenvolvimento do indivíduo. Os limites da aprendizagem de uma pessoa ou a habilidade para resolver um problema podem ser expandidos pela adequada forma de assistência ou instrução.

Norteada pela lente teórica oferecida por Vygotsky, Johnson (2009) explica que o processo de aprendizagem do professor não é uma simples questão de apropriação de recursos e estratégias; trata-se de reconstrução e transformação de recursos e práticas que respondem às necessidades locais e individuais do profissional. Nesse sentido, a formação do professor é compreendida como um processo dinâmico e interativo que adquire significado a partir das necessidades individuais e locais de cada professor. Em outras palavras, a formação traz conceitos científicos considerados a partir dos conceitos cotidianos, entre eles, as crenças.

Trazendo a teoria vygotskiana ao que concerne à nossa investigação, é possível compreender que o professor tutor, um par mais competente, que pode ser um colega cursista, o material do curso, ou até mesmo instrumentos culturais atuam na Zona de Desenvolvimento Proximal do aprendiz, em um processo contínuo de interação, o que pode leva o aprendiz a desenvolver-se. Dessa forma, a interação entre os professores mediadores do programa de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (Proinfo Integrado) e o professor de língua inglesa, mantida durante o período de estudos das teorias subjacentes à tecnologia educacional, pode gerar uma aproximação das crenças e concepções teóricas do professor-

[29] The discrepancy between a child`s actual mental age and the level he reaches in solving problems with assistance indicates the zone of his proximal development.

tutor às do aprendiz, à medida que pode levar o aprendiz, compreendido como o ator na ZPD, a aproximar-se das concepções do tutor, do programa e dos conteúdos vinculados. Nessa mesma linha de pensamento, o professor de língua inglesa, em contexto escolar, atua na ZPD de seus alunos, aprendizes da língua inglesa, e dos demais docentes da escola, aprendizes de Tecnologia Educacional.

Assim como Johnson (2009) e Bax (2011), compreendemos que o desenvolvimento do professor de língua inglesa é desencadeado por meio de seu engajamento em atividades sociais. Dessa perspectiva, entendemos que, se o professor de língua inglesa participante de nossa pesquisa estiver engajado em um contexto de formação (Proinfo Integrado) e atuação (escola), em que haja um progressivo movimento externo, socialmente mediado pelo interno, possivelmente haverá transformação do que é interno (concepções e crenças) e do que é externo (prática docente).

2.3.2 Engajamento social e profissional do professor de línguas

Sob a lente teórica da perspectiva sociocultural (VYGOTSKY, 1998; JOHNSON, 2009; BAX, 2011), entendemos que a aprendizagem do professor e o que determina sua maneira de agir e pensar não existem separadamente das situações culturais, institucionais e históricas nas quais ocorrem. Pelo contrário, sua aprendizagem é resultado do engajamento no mundo social e profissional, uma vez que "o professor não é concebido como um agente solitário, operando isoladamente, decidindo por acaso se integra ou não uma determinada tecnologia em sua aula, mas ele é um ser social envolto e profundamente influenciado por uma malha de maior força cultural e humana".[30] (BAX, 2011, p. 8).

[30] A teacher is not to be conceived of as a "sole agent" operating in isolation, deciding by her or his own volition whether or not to use that technology in the classroom, but a social creature enveloped in and profoundly influenced by a mesh of wider cultural and human force.

Atribuímos ao engajamento social e profissional o status de fator principal para se compreender como o professor pensa e age. Compreendemos por engajamento a participação política ativa do professor nos processos de estabelecimento e manutenção de sociedades mistas (CLARKE, 2008), ou seja, contextos sociais em que o professor participa com diferentes posicionamentos, conforme exigências de cada realidade.

Tendo como orientação os pressupostos de Clarke (2008), defendemos que a formação do professor é caracterizada como um processo cíclico, de longo prazo, de mediação dialógica, na qual os conceitos comuns do dia a dia tornam-se explícitos e podem ser objeto de reflexão, mediante exposição do profissional aos conceitos científicos apresentados pelos programas de formação. O autor esclarece que ambos os conceitos, tanto os cotidianos como os científicos, são experimentados e integrados em várias atividades, com o objetivo final de promover as habilidades cognitivas superiores de que fala Vygotsky (1998).

Portanto, cabe aos programas de formação tecnológica oferecer possibilidade para que o professor seja capaz de encontrar soluções aos problemas, a partir dos seus próprios caminhos. Na tentativa de encontrar caminhos para que o aluno possa aprender, da mesma forma que o professor, tido como contínuo aprendiz, tais conhecimentos são construídos e reconstruídos conforme o professor vive, conta, reconta e revive sua história por meio de processos de reflexão. (CLANDININ, 1992, p. 125).

Em suma, é possível apreender que o desenvolvimento da consciência humana depende das atividades sociais específicas nas quais nos engajamos e dos materiais construídos culturalmente que utilizamos para participar de atividades sociais. (JOHNSON, 2009, p. 2). Dessa forma, assim como o autor, consideramos que a cognição humana, ou seja, nossas maneiras de pensar e agir, é formada por meio de nosso engajamento em atividades

sociais, e são as relações sociais e os materiais, signos e símbolos culturalmente construídos, denominados artefatos semióticos, que mediam as relações e promovem a aprendizagem.

Concordamos com Johnson (2009, p. 11), quando afirma que:

> [...] a cognição docente é construída por meio de experiências em múltiplos contextos sociais, primeiramente como aprendizes em salas de aula e escolas, depois como participantes em programas de formação de professores e nas comunidades de prática nas quais atuam como professores.

A autora informa, ainda, que a forma como o professor pensa e age é constituída a partir do processo de *internalização* das experiências e informações a que é exposto, de forma que a atividade pessoal é inicialmente mediada por outras pessoas (colegas de trabalho, formadores) ou artefatos culturais e, posteriormente, vem a ser controlada pelo sujeito enquanto se apropria de e reconstrói recursos para regular suas próprias atividades. Tal mediação, ainda em conformidade com as ideias de Johnson (2009), ocorre por três tipos de ferramentas: (1) artefatos culturais e atividades, como livros didáticos e atividades instrucionais; (2) conceitos, como metáforas associadas com o ensino (ex. transmissão de conhecimentos); (3) relações sociais, como as diferentes relações de poder entre professores e alunos.

Em se tratando de formação, é importante considerar que o professor entra na profissão com uma poderosa aprendizagem de observação, composta de conceitos cotidianos (espontâneos ou não) adquiridos tanto formal quanto informalmente, como resultado de experiências que formam a base do seu pensamento intuitivo sobre o ensino. Um dos objetivos da formação de professores é fazer que eles possam ir além desses conceitos, por meio de sua exposição a conceitos científicos (JOHNSON, 2009), a fim de propiciar o que Vygotsky considera de “nova forma de atividade intelectual”.

2.3.3 Competência tecnológica do professor de língua inglesa

Encontramos, na bibliografia pertinente às competências do professor de língua inglesa, uma definição trazida por Almeida Filho (2006), que vem ao encontro de nossa concepção de "competências": "capacidades reconhecíveis de ação fundamentadas em bases de conhecimento e capacidade de tomada de decisões geralmente espontâneas e instantâneas, num quadro de posições ou atitudes do professor".

Seguindo os pressupostos de Almeida Filho (2006), também compreendemos "competência" como "um construto teórico que se compõe de bases de conhecimentos informais (crenças), de capacidade de ação e deliberação sobre como agir na sala de aula". Na construção de atividades norteadoras da prática, o professor desenvolve a competência profissional, que consiste na capacidade de agir diante de cada situação nova, conforme a realidade de cada contexto escolar.

Almeida Filho (2006) elenca cinco competências que permeiam a prática do professor de língua estrangeira no exercício da docência: competência implícita, competência linguístico-comunicativa, competência teórica, competência aplicada e competência profissional.

O autor explica que a competência implícita é básica, pois é constituída por "crenças, pressupostos, experiências e reprodução de modelos de ensinar de antigos professores". A competência linguístico-comunicativa consiste na habilidade adquirida pelo professor para empregar a língua-alvo em diferentes situações de ensino e aprendizagem e na comunicação com outros falantes. A competência teórica refere-se ao conhecimento do arcabouço teórico que embasa o processo de ensino, aprendizagem e formação do professor de Língua inglesa. Associada à competência teórica e à competência linguístico-comunicativa, Almeida Filho (2006) traz a competência aplicada, que pressupõe a habilidade de explicar a prática por meio

da teoria que a subjaz. Por fim, composta pelas demais competências, o autor apresenta a competência profissional, que consiste no desenvolvimento constante das competências implícita, linguístico-comunicativa, teórica e aplicada.

Com base nas competências traçadas por Almeida Filho (2006), destacamos que, sendo as Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) aparatos recentes nas escolas públicas brasileiras (início de implantação em 1998), a competência implícita acerca do ensino de língua inglesa mediado por tecnologias muitas vezes não é desenvolvida, por falta de experiências pessoais e experiências vividas por antigos professores.

Para reforçar tal pressuposto, Müller-Hartmann (2006, p. 66) acredita que a competência seja desenvolvida mediante experiências profissionais. Conforme o pressuposto do autor, para que o professor de língua inglesa desenvolva a competência tecnológica, necessária atualmente em virtude da integração da webtecnologia no contexto escolar, torna-se fundamental que ele tenha conhecimento prático de integração de inúmeros recursos em diferentes situações de ensino. Dessa forma, o professor é capaz, a partir da ação, de refletir acerca da integração de aparatos tecnológicos em atividades diárias, assim como tomar decisões pautadas em situações reais e desenvolver estilos individuais de ensino.

O pesquisador argumenta ainda que há uma lacuna na formação tecnológica do professor, pois poucos são os exemplos de práticas inovadoras de integração de tecnologias ao ensino, o que dificulta o desenvolvimento de concepções e crenças de ensino mediado por tecnologias. Corroborando o posicionamento do autor, Egbert, Paulus e Nakamichi (2002, p. 3) apontam que, “mesmo quando os professores acreditam que a tecnologia traz possibilidades pedagógicas inovadoras, eles nem sempre sabem como fazer isto acontecer em suas aulas”.

Müller-Hartmann (2006, p. 81) revela também que muitos professores reconhecem a falta de competência técnica e desejam aperfeiçoar-se nessa área, motivados pelo fato de seus

alunos estarem cada vez mais inclusos digitalmente. Além disso, há o reconhecimento, por parte dos professores, da potencialidade motivacional das tecnologias.

Percebemos, então, que a formação que parte da experiência concreta e da reflexão acerca da prática é necessária para o desenvolvimento da competência tecnológica do professor, pois proporciona uma base de conhecimento que possibilita a ele enfrentar situações de ensino utilizando os aparatos que melhor servirem para auxiliá-lo no processo de ensino e aprendizagem.

2.3.4 Formação tecnológica e atuação docente

A educação de outrora que visava, entre outras coisas, promover a alfabetização e o letramento, tem seu objetivo ampliado para promover o letramento digital. Tal necessidade se constituiu com o avanço das Tecnologias de Informação e Comunicação, e com isso, a exigência em se utilizar as tecnologias digitais como ferramenta de trabalho.

Sendo assim, além de contemplar a aquisição de habilidades de escrita e leitura – alfabetizar -, promover a compreensão de situações complexas, instigar o aluno "a enxergar além dos limites do código, fazer relações com informações fora do texto falado ou escrito e vinculá-las à sua realidade histórica, social e política" (Xavier, 2009) – letrar -, passa a ser responsabilidade da escola promover o letramento digital. Para Xavier (2009)

> [...] O Letramento digital implica realizar práticas de leitura e escrita diferentes das formas tradicionais de letramento e alfabetização. Ser letrado digital pressupõe assumir mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não-verbais, como imagens e desenhos, se compararmos às formas de leitura e escrita feitas no livro, até porque o suporte sobre o qual estão os textos digitais é a tela, também digital.

Ao encontro dos pressupostos do autor, Coscarelli (2005, p. 29) explica que o letramento digital é "a inserção dos alunos nessa nova faceta do mundo letrado". Para ser

letrado, acrescenta a autora, o aluno precisa ser um bom navegador e digitador. A prática de letrar digitalmente possibilita ao aluno o domínio dos principais recursos webtecnológicos e com isso a escola pode "minimizar a exclusão de muitos sujeitos já excluídos em muitas outras situações". (COSCARELLI, 2005).

Diante dessa nova realidade, ao pensar na formação tecnológica do professor, percebe-se que, por falta de letramento digital, cursos de capacitação muitas vezes não visam à formação para o uso pedagógico das ferramentas tecnológicas disponíveis na escola (BEDRAN, 2008, p. 65). Martínez (2004 *apud* BEDRAN, 2008, p. 65) sugere que um dos caminhos para amenizar a problemática da formação para o uso pedagógico das tecnologias é:

> integrá-las à prática educativa dos formadores de professores, de modo a fazer com que esses profissionais saiam dessas instituições com atitudes críticas, habilidades e destrezas necessárias para que lhes seja possível valorizar e avaliar a pertinência do uso de tecnologias na sala de aula.

Perrenoud (2000, p. 139) lembra-nos, todavia, de que o professor pode "apossar-se das tecnologias como um auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez mais bem ilustradas por apresentações multimídia ou para mudar o paradigma e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de aprendizagem". São duas verdades trazidas pelo autor que não podemos ignorar. Ao nos conscientizarmos de que os dois perfis de professor podem atuar em um mesmo contexto escolar, podemos traçar os programas de formação em serviço e compreender por que integrações de tecnologias e webtecnologias disponíveis aos professores acontecem de maneiras distintas e com objetivos educacionais diferenciados.

É importante, ao se pensar em programas de formação, que se leve em conta "a aprendizagem docente como prática reflexiva", pois cada professor tem uma ideia própria de como se ensina e como se aprende, que nasce da experiência pessoal de ensino (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010). Quando se organiza um programa como o Proinfo Integrado, composto

por três cursos, contemplando 180 horas de exposição às teorias subjacentes à tecnologia educacional, isso precisa estar muito bem delineado.

Destacamos que elaboradores de programa de formação bem estruturado têm consciência das teorias de ensino que a proposta incorpora e das múltiplas teorias que irá contemplar. Percebemos que a maioria dos professores atuantes no contexto escolar não tem consciência da sua teoria de ensino, por isso tem dificuldade em incorporar novos aparatos à sua prática de forma mais consciente, sem seguir modismos. Assim como Zeichner (2008, p. 539), defendemos que "o processo de compreensão e de melhoria da prática docente deve começar da reflexão sobre a experiência individual [...] como uma prática social que acontece em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um sustenta o crescimento do outro".

Compreendemos que adquirir competência tecnológica técnica não é suficiente. As preocupações estão no seu potencial pedagógico (BIELSCHOWSKY, 2009). Não desconsideramos as questões técnicas, mas a integração de tecnologia no currículo escolar e formação de professores extrapolam essa questão.

Além disso, Kenski (2007) ressalta que o professor necessita de um período de capacitação de até quatro ou cinco anos para que possa desenvolver novas habilidades de ensino utilizando a tecnologia como ferramenta mediadora de atividades inovadoras. Tendo em vista, sobretudo, que os docentes em serviço não tiveram tal formação enquanto alunos na educação básica e nas licenciaturas, a autora também defende que o conhecimento instrucional não é suficiente para garantir a utilização dos meios tecnológicos como auxiliar para transformar a escola. Nesse sentido, destacamos que o processo de apropriação das TIC, além de ser longo, envolve duas facetas: a tecnológica e a pedagógica.

Para Valente (1993, p. 22):

> a formação (inicial ou em serviço) do professor deve prover condições para que ele construa conhecimento sobre as técnicas computacionais, entenda por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e seja capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica. Essa prática possibilita a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno.

Em adição aos pressupostos de Valente (1993), Pimenta (2005, p. 19) propõe programas de formação que propiciem ao professor ou ao futuro professor o desenvolvimento de uma postura reflexiva em sua prática e sobre ela. Para isso, cabe aos cursos de formação inicial ou em serviço possibilitar, ao profissional, momentos de "experiência e a reflexão na experiência".

Assim como Shön, a autora propõe "uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta". (PIMENTA, 2005, p. 19). Com isso, há o reconhecimento do valor do conhecimento espontâneo (VYGOTSKY, 1998) do profissional, e esse conhecimento está "presente nas soluções que os profissionais encontram em ato".

Pimenta (2005) também alerta, entretanto, para a constituição de novas situações no contexto escolar, como a presença de aparatos tecnológicos e webtecnológicos para mediação do ensino e a promoção da aprendizagem. Nesse caso, falta ao professor conhecimento espontâneo ou cotidiano para alicerçar sua prática, pois tal situação extrapola sua rotina. É nesse ínterim que os programas de formação tecnológica tornam-se imprescindíveis, uma vez que propiciam "ao profissional um novo repertório de conhecimento" (PIMENTA, 2005, p. 20), com outras perspectivas, mediante teorias sobre o novo problema que se configura. Dessa forma, o profissional é nutrido por "variados pontos de vista para uma ação contextualizada" (PIMENTA, 2005, p. 24). Isso nos faz compreender que, na construção do saber docente, tão

importante quanto o conhecimento da prática é o conhecimento de teorias educacionais para alicerçar novas práticas.

À luz dos pressupostos dos autores apresentados, compreendemos que o perfil de profissional para atuar em contexto escolar, cuja realidade está impregnada de artefatos midiáticos, é de "arquiteto cognitivo" (LÉVY, 1993) e reflexivo (PIMENTA, 2005). Em outras palavras, podemos dizer que se trata do docente capaz de nortear estratégias de ensino que possibilitam ao aluno a construção de conhecimento disciplinar de forma autônoma e integrada. Para isso, tanto professor como aluno devem assumir uma postura crítica (ZEICHNER, 2008), ao explorarem e integrarem tecnologias ou webtecnologias em atividades de ensino e aprendizagem.

Dando sequência às reflexões teóricas, dialogamos com os estudiosos que buscam compreender as políticas e a lógica social que norteiam a integração de tecnologias cada vez mais modernas na educação e, especificamente, no ensino de línguas, a fim de interpretarmos a realidade educacional que se configura no contexto escolar e a atuação do professor imerso nesse cenário.

2.4 FERRAMENTAS DE MEDIAÇÃO INTEGRADAS À EDUCAÇÃO

Primeiramente, esclarecemos os pressupostos que justificam a integração de tecnologias em escolas brasileiras. No segundo e terceiro subitens desta seção, buscamos, na bibliografia, base teórica para explicar a integração de tecnologias no ensino e no ensino de língua inglesa. Concluímos a seção com a apresentação da perspectiva da normalização da integração de tecnologia na escola e no ensino de línguas.

2.4.1 Integração de tecnologias em escolas brasileiras

> Se alguém tivesse ficado congelado há 100 anos e acordasse hoje, olharia à sua volta e diria que o mundo mudou, e que a tecnologia teria sido o cerne dessas mudanças. Se caminhasse pelas muitas salas de aula típica, teria um suspiro de alívio e diria: eu reconheço isto (Don Tapscott, 19/01/2010).

A fala de Don Tapscott, proferida em uma *web*conferência, retrata muito bem o contexto atual da educação brasileira. Basta uma visita a qualquer escola pública brasileira para constatarmos que a educação não está acompanhando a evolução do mundo, sobretudo no que concerne à modernização tecnológica. Nesse sentido, Moran (2008) justifica que, realmente, as mudanças no contexto educacional são lentas e têm gerado inquietações por parte de estudiosos da área. Celani (2009, p. 32) afirma que, "enquanto o mundo se move em velocidade supersônica, a escola, em muitos casos, ainda está caminhando na velocidade do carro de boi". A autora defende que "o panorama atual está a exigir uma nova maneira de pensar e de encarar os fatos". Não basta adaptar mapas antigos de ensino e aprendizagem a situações novas, acrescenta. Com o avanço das tecnologias de informação e comunicação, sua inserção em contexto escolar, e o avanço das práticas globalizantes será imprescindível a construção de "novos mapas para substituir os antigos". (CELANI, 2009, p. 29-30).

Celani (2009) argumenta que, no mundo de hoje, precisamos, urgentemente, desenvolver a habilidade de adaptação e transformação de ações de outrora. A sala de aula deve ser apreendida como um contexto complexo, campo fértil de incerteza, em que a pedagogia da pergunta, e não da resposta, defendida por Paulo Freire, se torna cada vez mais importante. Em contexto de sala de aula, onde incerteza, riscos, medos e ousadia são frequentes, a pesquisadora nos orienta a ter confiança, esperança e buscar, na formação em serviço, auxílio para se adaptar ao contexto emergente e para a construção de novos mapas. Devemos buscar, em programas de formação, não alternativas para "reduzir a incerteza mediante as rotas que os velhos mapas nos indicam, mas sim propiciar uma atitude de busca

também fora dos mapas” (CELANI, 2009, p. 42), para que consigamos encontrar lugares novos, ainda não explorados.

Em relação à formação tecnológica, Pocho (2009, p. 11) defende que "as tecnologias fazem parte do nosso dia-a-dia trazendo novas formas de pensar, sentir e agir e sua utilização na sala de aula passa a ser um caminho que contribui para a inserção do cidadão na sociedade". Em comum acordo com os pressupostos do autor e corroborando a discussão, defendemos que o ambiente de sala de aula do século XXI precisa ser mais flexível, ou seja, ser estruturado de forma que possibilite ao aprendiz e ao professor continuar aprendendo mesmo fora da escola. Quanto à postura do professor, observamos que o contexto social tem exigido um perfil de profissional automotivado (MORAN, 2008), ou seja, que procura soluções ao deparar com obstáculos, seja em relação à sua prática pedagógica, seja quanto à aprendizagem de seus alunos. Moran (2008) alerta-nos, todavia, de que, no contexto escolar, ainda encontramos inúmeros professores que precisam de motivações externas para realizar avanços na prática pedagógica.

Tendo o contexto escolar como um espaço complexo de interação humana, em que forças culturais subjazem a todas as ações, sejam docentes, discentes ou administrativas (BAX, 2011), concordamos com Freire (1996, p. 97) que, ao explicar o uso de artefatos tecnológicos em práticas pedagógicas, revela: “[...] nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso, sempre estive em paz para lidar com ela”.

Defendemos que as tecnologias e, por conseguinte, as webtecnologias são ferramentas presentes na escola, quer sejam integradas à prática pedagógica como recurso auxiliar ao processo educacional, quer não o sejam. Assim, cabe ao profissional da educação, como enfatiza Freire (1996), apresentar uma postura de simpatia em relação a sua integração em atividades de ensino, sem divinizá-las e nem diabolizá-las.

Concebido o professor como principal agente de renovação da prática pedagógica, compreendemos, da mesma forma que Moran (2000, p. 63), que "[...] ensinar com as novas mídias será uma revolução se mudarmos simultaneamente os paradigmas convencionais do ensino, que mantêm distantes professores e alunos. Caso contrário, conseguiremos dar um verniz de modernidade, sem mexer no essencial", na abordagem de ensinar do professor.

Em outras palavras, percebemos que o foco principal de transformação no contexto escolar não está nas tecnologias, mas sim no paradigma cristalizado no fazer pedagógico; as tecnologias e os recursos auxiliares servem como possibilidade de o professor ensinar e de o aluno aprender. Nesse sentido, Moraes (1997, p. 5) afirma que "o simples acesso à tecnologia, em si, não é o aspecto mais importante, mas sim, a criação de novos ambientes de aprendizagem e de novas dinâmicas sociais a partir do uso dessas novas ferramentas". Não se trata da substituição de tecnologias velhas por novas ou integração de webtecnologias. Para Sancho (2001, p. 136),

> [...] devemos considerar como ideal um ensino usando diversos meios, um ensino no qual todos os meios deveriam ter oportunidade, desde os mais modestos até os mais elaborados: desde o quadro, os mapas e as transparências de retroprojetor até as antenas de satélite de televisão. Ali, deveriam ter oportunidade também todas as linguagens: desde a palavra falada e escrita até as imagens e sons, passando pelas linguagens matemáticas, gestuais e simbólicas.

Nesse sentido, Moran (2000, p. 56) defende que:

> [...] haverá uma integração maior das tecnologias e das metodologias de trabalhar com o oral, a escrita e o audiovisual. Não precisaremos abandonar as formas já conhecidas pelas tecnologias telemáticas, só porque estão na moda. Integraremos as tecnologias novas e as já conhecidas. Iremos utilizá-las como mediação facilitadora do processo de ensinar e aprender, participativamente.

O autor adverte, no entanto, o professor, para que fique atento às mudanças vinculadas à integração, especialmente do computador e da internet na educação. Segundo Moran (2000, p. 23),

> [...] um dos grandes desafios para o educador é ajudar a tornar a informação significativa, a escolher as informações verdadeiramente importantes entre tantas possibilidades, a compreendê-las de forma cada vez mais abrangente e profunda e a torná-las parte do nosso referencial.

Com base nesses pressupostos, cabe ao professor do século XXI criar estratégias de ensino capazes de filtrar as informações veiculadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC), no intuito de promover a construção de conhecimentos no aluno. Tendo em vista que "a internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece" (MORAN, 2000, p. 53), é pertinente que o docente saiba tirar proveito de tais aspectos para ajudar o aluno a interpretar as informações e transformá-las em conhecimentos. Acrescenta o autor:

> [...] a aquisição da informação, dos dados, dependerá cada vez menos do professor. As tecnologias podem trazer, hoje, dados, imagens, resumos de forma rápida e atraente. O papel do professor – o papel principal – é ajudar o aluno a interpretar esses dados, a relacioná-los, a contextualizá-los. (MORAN, 2000, p. 29)

É sabido que a figura do professor como transmissor de informações será desvalorizada cada vez mais no contexto escolar, levando em consideração que a webtecnologia apresenta formas bem mais significativas, criativas e inteligentes de disseminar o conhecimento, porém Moran (2007, p. 54) ressalta que

> [...] há uma certa confusão entre informação e conhecimento. Temos muitos dados, muitas informações disponíveis. Na informação, os dados estão organizados dentro de uma lógica, de um código, de uma estrutura determinada. Conhecer é integrar a informação no nosso referencial, no nosso paradigma, apropriando-a, tornando-a significativa para nós. O conhecimento não se passa, o conhecimento cria-se, constrói-se.

É no sentido de estimular a criação e a construção do conhecimento pelos alunos que defendemos a importante tarefa do professor no momento atual. Acreditamos que não tem sentido *divinizar* ou *diabonizar* os novos recursos tecnológicos que a cada dia chegam à

escola. Ao professor, cabe estar em paz para lidar com eles e explorar suas possibilidades e potencialidades, a favor do processo de ensino e aprendizagem. (FREIRE, 1996).

2.4.2 Tecnologias integradas ao ensino

No intuito de aprofundar a discussão e compreender melhor as abordagens do ensino de língua inglesa mediado por tecnologia e webtecnologias, é relevante conceber o professor como profissional em processo permanente de formação, concomitante a sua atuação profissional. Nesse sentido, Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) traçam estágios (ver Quadro 7 adiante) de implementação de recursos novos à prática do docente, antes de este utilizar a ferramenta como tecnologia inovadora. Para os autores, há estágios de desenvolvimento docente quanto à integração de novos recursos à prática pedagógica: estágios de exposição, adoção, adaptação, apropriação e inovação ou invenção.

O primeiro estágio de integração de uma nova tecnologia que passa a configurar-se como educacional refere-se à *exposição*. Segundo os autores, nessa fase os professores apresentam uma maior preocupação com aspectos técnicos da tecnologia e com o gerenciamento de sua aula, cujo foco é o ensino mediado pela nova ferramenta, e deixa de se preocupar com o processo de aprendizagem do aluno.

No segundo estágio, o de *adoção*, gradativamente os professores deixam de se preocupar com as técnicas de utilização da tecnologia; já possuem maior competência tecnológica e preocupam-se com a integração desta em suas aulas para apoiar suas práticas, conforme o conteúdo abordado. Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997, p. 51) afirmam que, nesse estágio, “os professores procuraram *softwares* que pudessem adaptar a suas preferências curriculares e pedagógicas estabelecidas” e, por falta de experiência com a tecnologia, tentavam “mesclar seu uso na forma mais familiar de prática em sala de aula, o que levava o

professor a integrar a nova tecnologia para apoiar a instrução de exercício de repetição e prática baseada no texto".

Consideramos que, nessas duas primeiras fases de integração da nova tecnologia educacional na prática de ensino, o profissional justifica sua integração "para engajar os estudantes na produção e cooperação, sendo que [...] o uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC), entre elas o computador e internet, apresenta um maior impacto em termos de motivação, engajamento e criatividade dos estudantes". (BIELSCHOWSKY, 2009, p. 12).

A partir do terceiro estágio de adoção da tecnologia, denominado por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) de *adaptação*, a tecnologia não é mais considerada como nova pelo professor. Passa a ser totalmente integrada à prática em sala de aula, com o diferencial de que os profissionais enfatizam-na como ferramenta de produtividade. Segundo os autores, "os professores relatavam que seus alunos produziam mais e em um ritmo mais acelerado". Com um ambiente rico em tecnologia a partir do estágio de adaptação apresentado pelos autores, percebeu-se que professores e alunos conseguem completar "o currículo de todo ano" (SANDHOLTZ, RINGSTAFF, DWYER, 1997, p. 52) em um período de tempo bem menor, o que leva à antecipação do currículo do ano subsequente. Nesse estágio, verificou-se também que os alunos tornavam-se cada vez mais curiosos e confiantes, permitindo a realização de tarefas além das normalmente propostas.

Na quarta fase, de *apropriação*, os professores dominam a tecnologia e procuram por novas atividades pedagógicas mediadas pela ferramenta. Para Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997, p. 54), nessa fase, o professor "passa a entender a tecnologia e a utilizá-la sem esforço como uma ferramenta para realizar o trabalho pedagógico", e a apropriação caracteriza-se pelo "domínio pessoal dos professores das tecnologias que eles têm tentado empregar em suas classes".

Para os autores há, na fase da apropriação, a substituição de "hábitos antigos por novos" (SANDHOLTZ, RINGSTAFF, DWYER, 1997, p. 54), o que, para Schein (1985), são "mudanças de crenças sobre a utilidade da tecnologia", provocadas pelo êxito na realização de atividades pedagógicas com a ferramenta tecnológica, e os valores antigos são gradativamente substituídos por valores novos, os quais "gradualmente tornam-se crenças que são tidas como óbvias".

Por último, os autores trazem a fase de *inovação* ou *invenção*: o professor utiliza a tecnologia para criar novos e diferentes ambientes de aprendizagem. O aluno é instigado a produzir e construir o conhecimento, mediado pela ferramenta, ao passo que o professor atua como instigador e organizador de situações de aprendizagem.

Nesse estágio, segundo Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997, p. 55), "os professores experimentam novos padrões instrucionais e formas de se relacionar com os alunos e com outros professores" e "os alunos mantêm-se mais ocupados, mais ativos". Isso decorre das novas abordagens de ensino trazidas pelos professores, o que, nesse estágio, "promove o básico, mas abre a possibilidade de um novo conjunto de competências do aluno". (SANDHOLTZ, RINGSTAFF E DWYER, 1997, p. 55).

O processo de mudança, conforme as fases identificadas pelos autores, permite-nos considerar que, quando o professor faz as mesmas coisas com consciência diferente, faz diferença maior do que quando faz coisas distintas com a mesma consciência. Independente da ferramenta selecionada para mediar atividades pedagógicas, merecem atenção o planejamento e as estratégias de ensino, que se refletirão diretamente na qualidade da aula ministrada. (ZEICHNER, 2008).

Quadro 7. Apoio para a evolução instrucional em salas de aula ricas em tecnologias

Estágio instrucional	Relação entre os professores	Expectativa
Exposição	Apoio emocional	Equipe voluntária Massa crítica de tecnologia para professores e alunos
Adoção	Apoio emocional Auxílio técnico	Uso do teclado Uso dos processadores de palavras para a redação Uso de softwares para exercício de repetição e prática de habilidades básicas
Adaptação	Apoio emocional Auxílio técnico Troca de informações e experiências instrucionais	Muitas atividades instrucionais básicas individualizadas e com ritmo individual Os alunos fazem composição nos computadores O andamento do estudo evolui como resultado da produtividade dos alunos e mudança de expectativas dos professores
Apropriação	Apoio emocional Auxílio técnico Troca de informações e experiências instrucionais	Maior ênfase em habilidades de ordem superior Experimentação com instrução interdisciplinar, baseada em projetos Experimentação com ensino em equipe Experimentação com agrupamento de alunos Conflito com cronogramas e técnicas de avaliação tradicionais Experimentação com estratégias de cronograma e avaliação
Inovação / invenção	Apoio emocional Auxílio técnico Troca de informações e experiências instrucionais Ensino em equipe	Estabelecimento de padrões superiores de ensino Implementação de currículo integrado Uso equilibrado e estratégico do ensino direto e do ensino com base em projetos Integração de modos alternativos de avaliação dos alunos

Fonte: Sandholtz, Ringstaff & Dwyer (1997, p. 62 e 117)

Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) apresentam os estágios de desenvolvimento da prática docente referentes ao uso de webtecnologia como recurso pedagógico. Além dos estágios, os autores resumem como ocorre a relação entre professores em cada estágio e quais as expectativas emergentes em cada fase da evolução instrucional em salas de aula ricas em tecnologias.

2.4.3 Tecnologias integradas ao ensino de línguas

Para nortear nossa análise sobre práticas de ensino de línguas mediadas por tecnologia e webtecnologia, trazemos os pressupostos de pesquisadores que têm discutido,

nas últimas décadas, sobre o CALL[31] – aprendizagem de línguas mediada pelo computador. Primeiramente, traçamos os pressupostos de Warschauer (1996a; 2000) e Warschauer e Healey (1998) e, na sequência, avançando as reflexões desses autores, apresentamos as considerações de Bax (2003; 2011) sobre o ensino e a aprendizagem assistida pelo computador (CALL) .

Segundo os pressupostos de Warschauer (1996a; 2000) e Warschauer & Healey (1998), nas últimas quatro décadas encontramos três fases de práticas de ensino e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador (CALL): CALL Behaviorista, CALL Comunicativo e CALL Integrativo. Souza (2004), baseado nesses autores, esclarece que a sucessão de uma fase à outra não acontece de forma abrupta: "ao contrário, a cada nova fase das práticas de CALL ocorre incorporação, não apenas substituição, de componentes das fases anteriores", expandindo assim as práticas de CALL a cada nova fase que se configura.

De acordo com Warschauer (1996a), a primeira fase de ensino e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador é o *CALL de orientação behaviorista*. O período histórico dessa fase é de meados do século XX, mais precisamente entre 1950 e 1970, período em que tínhamos os grandes computadores usados basicamente por instituições e indústrias. Como ferramenta educacional, o computador era considerado um tutor mecânico, com tutoriais que apresentavam explicações gramaticais e tradução de textos. Sobre essa fase, Souza (2004, p. 75) acrescenta:

> [...] o foco pedagógico era a utilização do computador como tutor, sendo seu papel o de transmissor de material instrucional do tipo "*drill and practice*". Os exercícios apresentados pelo computador eram compostos de tal maneira que o material a ser aprendido era apresentado com a estrutura de itens discretos fragmentados e dispostos em sequência. Além de transmissor do material didático, o computador tinha também o papel de propiciar *feedback* positivo e negativo, dependendo da ocorrência de acerto ou erro no desempenho do aprendiz.

[31] Computer-Assisted Language Learning

Percebemos, nas afirmações do autor, que ao computador era atribuída a função de transmissor do conteúdo didático e avaliador do desempenho do aprendiz, baseado em acertos e erros. Os programas computacionais elaborados na perspectiva behaviorista não se diferenciavam da prática docente norteada por essa concepção, o que nos leva a pressupor que, tal como o computador, qualquer outro aparato tecnológico orientado pelos pressupostos behavioristas tem como norte a aprendizagem por meio do condicionamento, ou seja, linear e hierarquizada. Em outras palavras, podemos dizer que os programas computacionais, assim como qualquer outro aparato tecnológico norteado por essa perspectiva, apresentam conteúdos de ensino em sequências graduais, com passos cuidadosamente planejados.

Por outro lado, surge, no início da década de 1970, a abordagem de ensino de língua estrangeira de cunho humanista, cujo principal questionamento recai sobre os métodos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira de cunho behaviorista, em que a formação de hábitos é o centro do processo de ensino e aprendizagem. No cerne das discussões da abordagem humanista, que tem como arcabouço teórico as teorias cognitivas, surge o *CALL de orientação comunicativa.*

Segundo Levy (1999), com a expansão dos microcomputadores e mudanças paradigmáticas quanto ao ensino e aprendizagem de línguas, há um crescimento significativo na área do CALL. A linguagem de programação e o manuseio dos microcomputadores tornam-se mais acessíveis aos professores, fazendo surgir os programas de autoria, nos quais o professor é estimulado a criar seu próprio material didático. O foco deixa de ser o material computacional e passa a ser a interação entre os alunos, enquanto trabalham no computador. Apesar da mudança de paradigma, as atividades produzidas continuam a focar o uso das formas gramaticais, ainda que de maneira implícita. Não podemos negar que há uma considerável evolução na área de ensino e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. Nos anos 80 do século XX, evoluímos do uso instrucional dos computadores,

com apenas exercícios pré-fabricados na língua-alvo, para a adoção de jogos e simulações no computador. Além disso, o aprendiz passaria a ser estimulado a desenvolver atividades em grupo com constante construção e reconstrução de texto, sendo encorajado a produzir enunciados originais por meio da máquina. Percebemos que a perspectiva comunicativa toma o uso do computador como um instrumento adicional à aula de língua estrangeira.

No ensino de línguas mediado por tecnologias na perspectiva comunicativa, acredita-se que o computador seja uma ferramenta adicional às aulas. Nesse sentido, Valente (1993) defende que o papel do computador é de máquina de ensinar, cuja abordagem é a vinculação de conteúdos auxiliada pelo computador. Na verdade, defende o autor, usa-se o computador ao invés do papel e do livro. A pedagogia adotada segue os pressupostos da exploração autodirigida em substituição à instrução explícita e direta.

Warschauer (2000) esclarece que, no período do CALL de orientação comunicativa, configuram-se abordagens de uso do computador nas aulas de línguas em que:

> Há uma variedade de programas para desenvolver habilidades estruturais, mas as atividades não são no formato de repetição. Nestes programas, assim como nos programas de atividades de repetição, o computador continua sendo o conhecedor das respostas certas. Isso quer dizer que o CALL de orientação comunicativa é na verdade uma continuação do computador como tutor. Mas, o processo de descoberta das respostas corretas passa a envolver uma variedade de escolhas, controles e interações dos estudantes[32].

O autor esclarece também que o CALL de orientação comunicativa caracteriza-se pela integração do computador como tutor nas atividades e motivador dos alunos para as

[32] First, there were a variety of programs to provide skill practice, but in a non-drill format. In these programs, like the drill and practice programs, the computer remains the knower-of-the-right-answer; thus this represents an extension of the computer as tutor model. But - in contrast to the drill and practice programs – the process of findings the right answer involves a fair amount of student choice, control, and interaction.

atividades pedagógicas, estimulando a discussão, a produção escrita e o pensamento crítico dos estudantes.[33] (WARSCHAUER, 2000).

A terceira fase do *CALL* é denominada por Warschauer (1996a) de *integrativo.* Para Levy (1999), a *internet* foi o maior avanço tecnológico da década de 90 do século XX. Tal avanço possibilitou a integração de várias mídias (áudio, vídeo, gráfico e outras), potencializando ainda mais o uso do computador como instrumento pedagógico.

O pressuposto predominante no CALL de orientação integrativa é de que é possível aprender a ler, escrever e comunicar-se por meio do computador, ganhando grande enfoque o uso da língua em contextos sociais autênticos, com integração efetiva das quatro habilidades (escrever, ouvir, ler e falar) linguísticas. Diante de tais pressupostos, vê-se com mais ênfase a integração da tecnologia no processo de ensino e aprendizagem. Espera-se que um dado *software*: a) forneça modelos reais e de linguagem do falante nativo e de falantes proficientes não nativos em uma variedade de mídias; b) ofereça um currículo de aprendizado da língua; c) faça uma avaliação das necessidades dos aprendizes; d) determine o próximo passo para o aprendiz e promova prática da habilidade específica de que necessita; e) grave o que os aprendizes fazem, juntamente com uma avaliação; f) esteja disponível a qualquer hora; g) não exija pagamentos ou benefícios adicionais.

Warschauer e Healey (1998) acrescentam que o CALL de orientação integrativa apresenta, como característica, a postura do professor que dá maior ênfase no uso da língua em contextos sociais autênticos. Além disso, nessa abordagem, "os alunos aprendem a usar uma variedade de ferramentas tecnológicas em um contínuo processo de aprendizagem e uso

[33] In addition to computer as tutor, another CALL model used for communicative activities involves the computer as stimulus. In this case, the purpose of the CALL activity is not so much to have students discover the right answer, but rather to stimulate students' discussion, writing, or critical thinking.

da língua, ao invés de visitar o laboratório de informática uma vez por semana para exercícios isolados[34]". (WARSCHAUER & HEALEY, 1998).

Vejamos, resumidamente, quadro com as fases de CALL traçadas por Warschauer (2000):

Quadro 8. Apoio para a evolução instrucional em salas de aula ricas em tecnologias (WARSCHAUER, 2000)[35]

Estágio	**1970 – 1980 CALL estrutural**	**1980 – 1990 CALL comunicativo**	**Século XXI CALL integrativo**
Tecnologia	*Mainframe*	PCs	Multimídia e internet
Paradigma de ensino de Inglês	Gramática-tradução e audiolingual	Abordagem comunicativa	Ensino baseado no conteúdo
Visão de linguagem	Estrutural	Cognitivista	Sociocognitivista (sociointeracionista)
Principal uso de computadores	Exercício de repetição	Exercícios comunicativos	Discurso autêntico
Principal objetivo	Precisão	Fluência	Organização

A partir das fases de CALL traçadas por Warschauer e Healey (1998), Bax (2003) apresenta novas considerações que, a nosso ver, contribuem com as discussões fomentadas anteriormente pelos autores.

Em relação às fases discutidas por Warschauer e Healey, Bax (2003) aponta lacunas e constrói novas terminologias. Uma das lacunas refere-se aos períodos de desenvolvimento de cada fase traçados por Warschauer e Healey (1998), que diferem de textos escritos pelos próprios autores: Em alguns textos, os autores apresentam um período; em outros, dos mesmos autores, os períodos se diferenciam. Outro aspecto divergente dos pressupostos de Warschauer e Healey (1998) que Bax (2003) menciona é a nomenclatura das fases. Bax (2003, p. 16-19) argumenta que é questionável a denominação dos CALL comunicativo e integrativo. Além disso, o autor destaca que a definição de fases para os períodos do CALL

[34] In integrative approaches, students learn to use a variety of technological tools as an ongoing process of language learning and use, rather than visiting the computer lab on a once a week basis for isolated exercises.
[35] Quadro traduzido pelo autor.

traçadas por Warschauer e Healey é confusa, uma vez que os autores, em alguns momentos, denominam os períodos de CALL como fases, em outros, como paradigma ou perspectiva. Nesse sentido, Bax (2003) defende que, historicamente, temos abordagens de CALL e não fases, paradigmas ou perspectivas como denominadas pelos autores.

De forma resumida, Bax (2003, p. 20) apresenta três aspectos que devem ser reavaliados nos pressupostos sobre o desenvolvimento de CALL traçados por Warschauer e Healey (1998) e Warschauer (2000). O primeiro aspecto refere-se aos períodos que representam cada fase, pois não estão cronologicamente bem definidos. O segundo diz respeito às características do CALL de orientação comunicativa que precisam ser reavaliadas ou renomeadas. O terceiro aspecto traçado pelo autor é de que o CALL integrativo precisa de características mais específicas para que seja possível sua distinção em relação ao CALL comunicativo.

Bax (2003) critica a implementação do CALL integrativo: "não é possível falarmos de uma fase de CALL integrativa, tal como sugerido por Warschauer e Healey (1998), uma vez que não existe ainda uma real integração do computador nas salas de aula e nos currículos de ensino de línguas estrangeiras".

Em consonância com os pressupostos do autor, Ioannou-Georgiou (2006) argumenta que há contextos escolares cuja realidade é muito precária, como escolas com apenas um computador em cada sala e onde as capacitações para implementar a integração do computador em atividades de ensino quase não existem.

Acreditamos que tal crítica é cabível no momento histórico e na realidade educacional presenciada nos primeiros anos do século XXI, embora o cenário educacional venha passando por mudanças desde então. Presenciamos, atualmente, a presença, em quantidade cada vez maior, de computadores conectados à *web* à disposição do professor, para auxiliar no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, e do aluno, em laboratórios de

informática e na sala de aula[36]. Da mesma forma, assistimos à oferta cada vez mais frequente de programas de capacitação tecnológica aos profissionais da educação, assim como iniciativas estaduais para fomentar a qualidade educacional, na tentativa de inovar as atividades de ensino e aprendizagem por meio de apoio *in loco* ao grupo do magistério.

A partir da análise dos pressupostos de Warschauer e Healey (1998), Bax (2003) apresenta três abordagens de ensino mediado por tecnologia e webtecnologia: o CALL restrito, o aberto e o integrado.

Bax (2003, p. 20) justifica que a abordagem restrita de desenvolvimento do CALL difere da fase de CALL de orientação behaviorista traçada por Warschauer e Healey (1998), uma vez que a abordagem restrita:

> Permite-nos referir não apenas a uma suposta teoria de aprendizagem, mas também para os *softwares*, o uso de alguns tipos de atividade, o papel do professor, para o *feedback* oferecido aos alunos entre outros aspectos. O termo é mais compreensivo, mais flexível e ainda mais satisfatório[37].

Na abordagem restrita, Bax (2003, p. 20) destaca que o foco do processo de ensino e aprendizagem é o sistema linguístico, ou seja, a estrutura da língua, sobretudo no que se refere a aspectos gramaticais. O papel do professor é restrito a monitorar as atividades dos alunos, sendo o computador o responsável pelo *feedback*, ou seja, pelas avaliações do desempenho dos alunos, de acordo com perguntas fechadas e respostas pontuais. As tarefas que norteiam a abordagem restrita são compostas por questionários fechados. Assim, os estudantes desenvolvem ações do tipo reconstrução textual e respostas fechadas a questões também fechadas. Há uma interação mínima entre os estudantes.

---

[36] Ver Projeto Um Computador por Aluno http://www.uca.gov.br/institucional/

[37] It allows us to refer not only to a supposed underlying theory of learning but also to the actual software and activity types in use at the time, to the teachers' role, to the feedback offered to students and to other dimensions. The term is more comprehensive, more flexible and therefore more satisfactory.

Conforme as atividades são desenvolvidas, o computador oferece respostas que se restringem a correto ou incorreto. Nesse estágio de desenvolvimento docente, o professor apresenta um medo exagerado de gerenciar o computador ou apresenta uma exagerada admiração por sua potencialidade. Quanto à integração das atividades com o conteúdo curricular, não há nenhuma relação, sendo estas tidas como atividades extracurriculares. A atividade sugerida pelo computador envolve toda lição proposta, sem a necessidade de atividades complementares por parte do professor. Geralmente, o computador fica em um laboratório separado da sala de aula.

Por outro lado, conforme orienta Bax (2003, p. 20 e 22), o CALL de abordagem aberta, como o nome sugere, "é relativamente aberto em todas as dimensões, desde o *feedback* dado aos estudantes, os tipos de *softwares*, até o papel exercido pelo professor"[38].

Em relação à atividade norteada por essa abordagem, há, segundo Bax (2003, p. 21), atividades de simulações e jogos, ambas propícias à comunicação mediada pelo computador. Geralmente, os alunos interagem com o computador e algumas vezes ocorre interação de um aluno com outros colegas. O foco das atividades é o desenvolvimento de habilidade linguística, lembrando que tais atividades são flexíveis e abertas. O professor atua, assim como na abordagem restrita, como monitor, mas essa abordagem também permite a atuação do docente como facilitador da aprendizagem. Sua postura continua sendo de medo ou fascínio exagerado diante das possibilidades trazidas pelo computador.

O computador é visto como um brinquedo, e as atividades sugeridas não são integradas ao currículo, ou seja, aos conteúdos disciplinares. Trata-se de um recurso extra em que a tecnologia é integrada sem levar em consideração o conteúdo e as necessidades dos alunos. O computador fica em uma sala separada e, em alguns casos, adaptado para uso exclusivo no ensino de línguas.

---

[38] […] It is relatively open in all dimensions, from the feedback given to students, to the software types, to the role of the teacher.

Bax (2003, p. 22) inicia a discussão sobre o CALL de abordagem integrada com a afirmação de que "o principal aspecto do CALL integrado é que ele ainda não existe em uma proporção significativa, mas representa na verdade um objetivo em direção ao que devemos seguir"[39]. O autor considera que, atualmente, encontramos essa abordagem em poucas atividades de ensino e aprendizagem, tendo em vista sua afirmação de que "em um desenvolvimento histórico estamos ainda operando na segunda abordagem, no CALL aberto, sendo nosso objetivo operar em direção ao CALL integrado no futuro"[40]. (BAX, 2003, p. 22).

Entre as características dessa abordagem, percebe-se o desenvolvimento de atividades pedagógicas com foco na linguagem, porém de forma integrada. O trabalho é realizado no sentido de desenvolver competências que vão do linguístico ao comunicativo. Os tipos de atividade variam conforme a necessidade do aluno, e o computador é integrado pelo professor como mediador da comunicação. Assim, frequentemente os alunos interagem com outros alunos e há algumas interações com o computador, conforme a tarefa e seu objetivo. O professor fomenta a interpretação e o pensamento crítico. Para isso, atua como facilitador e gerente na orientação das atividades, estimulando e avaliando os aprendizes e a si mesmo constantemente.

A integração do computador em atividades de ensino é tida pelo professor como uma ação normal e ocorre naturalmente sempre que há necessidade de utilizar essa ferramenta para a aprendizagem. Além disso, o computador é integrado ao conteúdo curricular e adaptado às atividades conforme a realidade de cada turma. O professor previamente analisa a real necessidade e o contexto, e então decide como e quando integrar o computador em suas atividades. Geralmente, o computador é integrado como uma pequena parte do conteúdo

---

[39] The key point about integrated CALL is that it does not yet exist to any significant degree, but represent instead an aim towards which we should be working.

[40] I shall argue later that at this moment in the historical development of CALL we are still operating within the second approach, open CALL, our aim being to move towards Integrated CALL in future

curricular e em todos os conteúdos; assim, ele se encontra "em todas as aulas, em todas carteiras e em todas as bolsas".[41] (BAX, 2003, p. 21).

A seguir, apresentamos uma síntese das abordagens de CALL, segundo Bax (2003):

[41] In every classroom, on every desk, in every bag.

Quadro 9. CALL restrito, aberto e integrado: um esboço (BAX, 2003).

Conteúdo	**Tipo de tarefa**	**Tipo de atividade**	**Tipo de feedback**	**Papel do professor**	**Atitudes do professor**	**Posição no currículo**	**Posição na lição**	**Posição do computador**
CALL restrito Sistema linguístico	Questionários fechados	Reconstruçã o de texto Respostas fechadas Questões Interação mínima com outros estudantes	Correto/ Incorreto	Monitor	Exagerada de medo ou fascínio	Não integrado ao currículo – opção extra Tecnologia é mais importante que o plano da aula e as necessidades dos aprendizes	Toda lição com o computador	No laboratório
CALL aberto Sistema linguístico e habilidades	Simulações Jogos CMC	Interação com o computador Interação ocasional com outros alunos	Foco linguístico Desenvolvimento de habilidades Atividades abertas, flexíveis	Monitor/ Facilitador	Exagerada de medo ou fascínio	Brinquedo Não integrado ao currículo – opção extra Tecnologia é mais importante que o plano da aula e as necessidades dos aprendizes	Toda lição com o computador	Laboratórios às vezes adaptados para o ensino de línguas
CALL integrado Linguagem integrada desenvolvimento de habilidades mistas	CMC WP e-mail Apropriada conforme as necessidades imediatas do aluno	Interação frequente com outros alunos Alguma interação com o computador a partir da lição	Interpretação Avaliação Comentário Estimulo Pensamento	Facilitador/ Gerente	Normal parte do ensino – normalizada	Ferramenta para aprendizagem Normalizado Integrado no plano Adaptado às necessidades dos alunos O contexto precede a escolha da tecnologia	Como uma pequena parte de todas as lições	Em todas as aulas Em todas as carteiras Em todas as bolsas

Resumidamente, o quadro 9, elaborado por Bax (2003), possibilita melhor compreensão das principais características das abordagens dos CALL restrito, aberto e integrado. O CALL restrito caracteriza-se pelo foco no sistema linguístico, e as tarefas são norteadas por questionários fechados, em que os alunos são instigados a apresentar respostas restritas ao que o sistema exige. O professor tem uma postura de medo ou fascínio quanto à nova tecnologia, e suas atividades são desenvolvidas no laboratório, como exercício extra ao currículo. O CALL aberto, apesar de, assim como o CALL restrito, apresentar foco no sistema linguístico, demonstra uma preocupação com o desenvolvimento de habilidades linguísticas. A interação durante a aula ocorre entre aluno e computador e, ocasionalmente, com outros alunos. As atividades são mais flexíveis e abertas. A posição do docente é de medo ou fascínio, e este integra com muita frequência jogos e simulações em suas atividades com a webtecnologia. O CALL integrado, por sua vez, caracteriza-se pelo foco no ensino interacionista, em que o aluno passa a ser o centro do processo. Assim, as atividades são produzidas a partir das necessidades do discente. A interação é frequente e o recurso tecnológico é integrado no plano ou adaptado às necessidades dos alunos; o que determina a tecnologia a ser utilizada é o contexto. O computador faz parte do ambiente escolar e encontra-se em todas as aulas, em todas as carteiras e em todas as lições.

2.4.4 Normalização na integração de tecnologias no ensino de línguas

Bax (2003) sugere que o futuro do CALL é para o estágio da normalização, a partir da abordagem integrada. O autor salienta que chegará um momento em que o computador será totalmente integrado à prática docente. Assim, essa tecnologia não será mais o centro da atenção nas atividades de ensino, mas um recurso muito importante para as atividades escolares. Bax (2003) acrescenta ainda que o computador será integrado naturalmente (sem

ser percebido) em todas as aulas pelos professores, assim como atualmente ocorre com a lousa e o livro didático.

Em consonância com a discussão fomentada por Bax (2003), Ioannou-Georgiou (2006) afirma que o estágio da normalização é inquestionavelmente almejado. Lembra, entretanto, que tal estágio pode levar um longo tempo para tornar-se realidade em alguns países, tendo em vista que há muitas escolas que se encontram no primeiro estágio de integração do computador como recurso educacional.

Ao revisitar sua teoria da normalização, Bax (2011) lembra que, se o foco central do processo educativo é a aprendizagem, devemos tomar cuidado para não colocar a tecnologia no "pedestal" e, em segundo plano, a construção do conhecimento pelo aprendiz. A fim de exemplificar o problema causado por essa inversão de prioridade, Bax (2011) traz a integração da lousa interativa, que resultou em fracasso no processo de ensino e aprendizagem, além de desperdício de tempo e de recursos financeiros em alguns países.

Aprofundando a discussão acerca da fase de normalização, Bax (2011, p. 10) apresenta cinco elementos da integração de tecnologia, relacionados com os pressupostos da teoria neo-vygotskiana, que caminham para o que considera "normalização" e contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem. O primeiro elemento é a acessibilidade que a tecnologia permite, de suma importância na aprendizagem. O segundo é a participação e interação com outros, uma vez que a aprendizagem e o desenvolvimento são um processo social e não individualizado. Certamente, defende o autor, a tecnologia por si só não promoverá o acesso e a interação; é imprescindível, para isso, intervenção docente no planejamento do processo. Como terceiro elemento, é apontada a intervenção especializada proporcionada pelo professor, que permite a constituição de andaimes entre o que o aprendiz consegue fazer sozinho e aquilo para que precisa de um par mais competente que apoie sua aprendizagem. O quarto elemento apresentado pelo autor consiste no modelo de especialista,

que inclui a habilidade do professor em adotar diferentes abordagens conforme a realidade contextual, a fim de garantir a aprendizagem. Por último, temos o elemento da mudança e contradição, que possibilita ao professor e ao aluno a revisão de seus pontos de vista de forma crítica.

Bax (2011, p. 12-13[42]) defende que, ao se pensar no estágio de normalização da tecnologia no fazer pedagógico:

> Primeiro, é preciso rever o contexto local e decidir se a inovação proposta é necessária e viável. O segundo passo é organizar um plano de aprendizagem para definir as maneiras que a inovação proposta pode acorrer conforme os cinco elementos da prática educativa: acesso, participação, interação, intervenção de especialista e mediação de outros. Além disso, é importante o estabelecimento de um programa de pesquisa que compreenda o contexto, cujo objetivo seria de elucidar os principais elementos que impedem ou promovem a normalização da tecnologia integrada.

Concordamos com o autor: "a normalização depende muito mais dos atributos do que da tecnologia em si, e isso envolve vários elementos sociais e culturais operando juntos de forma complexa". (BAX, 2011, p. 13[43]).

A discussão até então elucidada sobre os pressupostos de concepções de ensino de línguas, crenças, formação e atuação docente na era digital e integração de tecnologias no ensino e no ensino de línguas possibilitou-nos a constituição de duplo olhar. O primeiro surge da perspectiva teórica, tendo em vista o diálogo mantido ao longo do capítulo com estudiosos e teóricos. A segunda visão é formada pelo conhecimento contextual, cujo olhar traz uma perspectiva prática, uma vez que nossa pesquisa é de cunho etnográfico e, durante os três anos de investigação (2009 a 2011), estivemos imersos no contexto de formação e atuação dos

---

[42] […] Firstly, to review the local context and decide whether the proposed innovation is necessary an valuable. The second proposed step is a Learning Plan to set out the ways in which the proposed innovation could take account of the five elements of educational practice (access, participation, expert intervention and other mediation). A context-sensitive *Research Programme,* whose aim would be to elucidate the main elements impeding or promoting normalization.

[43] Normalization depends on far more than the attributes of the technology itself or any other sole agent, and that it involves a host of social and cultural elements operating together in complex.

professores de língua inglesa participantes de nossa pesquisa. Em decorrência dos conhecimentos advindos da teoria e da prática, sentimo-nos seguros para apresentar novas considerações sobre o objeto estudado nesta tese: ensino de língua inglesa e tecnologia educacional. Portanto, na seção seguinte avançamos, especificamente, na discussão sobre ensino de língua mediado por tecnologia.

2.5 ABORDAGENS NESTA TESE: NOVOS OLHARES

As discussões teóricas fomentadas neste capítulo sobre o ensino de línguas mediado por tecnologias possibilitaram a compreensão de que cada estudioso adota uma terminologia para representar o ensino mediado por aparatos tecnológicos. Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) apresentam estágios de integração de tecnologias ao ensino, ao acompanharem um grupo de professores que tinham o contexto escolar modificado pela inserção de computadores conectados à internet nas salas de aula. Warschauer e Healey (1998) e Warschauer (2000) tratam de fases do CALL, ao estudarem o processo de desenvolvimento de recursos oferecidos pelo computador e a integração desses recursos na prática de ensino de línguas. Bax (2003, 2011), por sua vez, ao propor uma abordagem normalizada,adota o termo "abordagem" para traçar seus pressupostos quanto à evolução do ensino de línguas mediado por tecnologias, com ênfase nas teorias de aprendizagem e evolução tecnológica.

A fim de enriquecer o diálogo mantido com os estudiosos, optamos por adotar o termo "abordagem", assim como Bax (2003, 2011), para apresentarmos o ensino mediado por tecnologia e webtecnologia configurado no contexto das escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul que serviram de cenário de nossa investigação. Além disso, a adoção desse termo deve-se ao fato de compreendermos que a metodologia adotada pelo docente, ao integrar um novo recurso em suas atividades pedagógicas, depende, essencialmente, de suas crenças, concepções de linguagem e ensino de línguas e fatores inerentes a seu contexto de

atuação. Assim, mais de uma abordagem pode ser adotada pelo professor, conforme os fatores indicados.

Esclarecemos que não é nossa intenção questionar os pressupostos dos autores, mas, sim, enriquecer o debate a partir de uma nova sistematização das abordagens de ensino mediado por tecnologia e webtecnologia, com foco em nosso cenário de pesquisa. Da mesma forma, não é nosso objetivo apresentar uma estrutura cronológica das abordagens de ensino mediado por tecnologia e webtecnologia. Isso porque consideramos que cada contexto educacional apresenta uma realidade de desenvolvimento e, conforme o objetivo educacional, o docente adota uma ou outra abordagem de ensinar línguas, conforme recursos tecnológicos disponíveis na escola. Então, as abordagens sistematizadas por nós podem ser percebidas, concomitantemente, em um mesmo espaço educacional e em um mesmo período histórico. Assim como Warschauer e Healey (1998), consideramos que "quando um novo estágio emerge, estágios anteriores continuam"[44]. Dessa forma, consideramos que, quando uma nova abordagem de ensino mediado por tecnologias se constitui no fazer docente, outras abordagens podem ser adotadas, conforme o objetivo de cada atividade mediada pelo professor de língua inglesa, fatores internos (concepções e crenças) e externos (exigências institucionais).

Apresentamos quatro abordagens de ensinar línguas com a mediação de diferentes recursos tecnológicos integrados no cenário escolar, a saber: *apropriação*; *complementação*, *produção* e *interação.*

[44] As each new stage has emerged, previous stages continue. Current uses of computers in the language classroom correspond to all three of the paradigms mentioned (WARSCHAUER & HEALEY, 1998)

2.5.1 Abordagem de apropriação

A primeira abordagem que especificamos é a de *apropriação*, cujo principal objetivo pedagógico é o aprender sobre a tecnologia. Diferente da fase de apropriação traçada por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), o professor – às vezes o aluno – não domina a ferramenta e não consegue integrá-la ao currículo. A abordagem de apropriação que apresentamos diferencia-se também da fase de exposição traçada pelos mesmos autores, uma vez que nossa abordagem vai além da simples exposição ao novo recurso tecnológico, tendo em vista que o professor utiliza facilmente o recurso no preparo de suas atividades de ensino.

Quanto à fase de orientação behaviorista traçada por Warschauer (1996ª, 2000) e Warschauer & Healey (1998) e a abordagem de CALL restrito traçada por Bax (2003), esclarecemos que nosso enfoque não se restringe à concepção de ensinar línguas, cujo foco é linguístico ou comunicativo, conforme defendem esses autores. Ao traçarmos a abordagem de apropriação, preocupamo-nos com o fazer pedagógico, que se modifica e se justifica conforme o contexto em que o professor está inserido e que, às vezes, independe de suas concepções de ensino e aprendizagem.

Destacamos três características subjacentes à abordagem de apropriação. A primeira refere-se à falta de conhecimento pedagógico por parte do professor ao procurar integrar um novo aparato tecnológico em suas atividades de ensino. A segunda caracteriza-se pela atitude do professor perante a falta de conhecimento técnico revelado pelo aluno acerca do recurso integrado. Em ambos os casos, o professor de língua inglesa possibilita instâncias de exploração e apropriação da tecnologia antes de introduzir atividades pedagógicas, embora no primeiro, em alguns momentos, a integração da nova tecnologia como recurso pedagógico não acontece. A terceira característica a que fazemos referência diz respeito ao uso de novas tecnologias como recurso no preparo da aula de língua inglesa.

Em nosso contexto, percebemos que há políticas governamentais que integram recursos tecnológicos na escola e, ao mesmo tempo, pressionam o docente a utilizar o novo aparato em suas atividades educativas. Com essa exigência, o professor integra recursos novos em suas aulas, no entanto revela pouco ou nenhum conhecimento técnico ou pedagógico ao fazer uso do novo recurso. A falta de conhecimento pedagógico é percebida quando o professor procura integrar um novo recurso a sua aula com o objetivo de ensinar sobre a tecnologia e não mediado por ela. Isso ocorre em atividades em que o aluno é orientado a explorar a tecnologia, como em exercícios de digitação, navegação em várias páginas da internet, construção de pastas de arquivo. Percebe-se, nesse modelo de atividade, que a preocupação maior do professor não é a aprendizagem de conteúdos curriculares, e sim a aprendizagem sobre o manuseio da tecnologia utilizada, o que revela sua insegurança no manuseio da ferramenta, materializada, muitas vezes, quando procura auxílio junto ao professor da STE, que acaba por conduzir a aula para o docente.

Da mesma forma, ao perceber a falta de habilidade técnica por parte do aluno, o professor de língua inglesa também adota uma abordagem de apropriação, em que o objetivo pedagógico da aula (ensino e aprendizagem da língua) fica em segundo plano. Primeiramente, o professor desenvolve atividades de exploração da tecnologia que será utilizada para mediar o ensino, para só então introduzir atividades curriculares.

Convém esclarecer que, no primeiro caso de adoção da abordagem de apropriação, muitas vezes o professor de língua inglesa não possui conhecimento de como a nova tecnologia pode ser integrada ao ensino para facilitar o processo educativo, o que consideramos falta de conhecimento pedagógico sobre como integrar a tecnologia ao currículo, falta de conhecimento técnico no manuseio da ferramenta, ou ambos. Já no segundo exemplo, essa abordagem é adotada como prévia para o desenvolvimento de atividades curriculares de língua inglesa. A falta de habilidade técnica, nesse caso, é percebida da parte

do aluno e, quanto ao professor, demonstra habilidade técnica e pedagógica no que se refere à tecnologia integrada.

Ao utilizar a nova tecnologia durante o período que antecede a aula, o professor explora recursos tecnológicos e webtecnológicos, como: seleção de textos na *web* ou imagens para usar com seus alunos, assim como atividades prontas disponíveis em *sites* educativos que possam ser adaptadas para a realidade da turma e ao conteúdo curricular, preparação de *slides* de apresentação para explicação de um item curricular, entre outros.

Os textos e as atividades são geralmente preparados com o auxílio do computador e da *internet* e, na maioria das vezes, são impressos e entregues ao aluno durante a aula. Outra metodologia adotada pelo professor a partir da abordagem de apropriação é a apresentação de conteúdos de língua inglesa (geralmente algum tópico gramatical) pelo *datashow*, no intuito de que os alunos copiem no caderno ou observem imagens a fim de facilitar a compreensão do conteúdo abordado.

Ao adotar a abordagem de apropriação, o professor poucas vezes opta por mediar o ensino pela webtecnologia. Como mencionado, a webtecnologia é integrada como recurso no preparo da aula de língua inglesa e, quando integrada durante as aulas de língua inglesa, o enfoque não é o conteúdo curricular, mas o desenvolvimento de habilidades técnicas quanto ao manuseio da tecnologia, muitas vezes com o intuito de promover a inclusão digital dos alunos. Na mediação do ensino e promoção da aprendizagem da língua, o professor opta por integrar tecnologias como lousa, caderno, livro, *datashow* e outras.

2.5.2 Abordagem de complementação

A segunda abordagem de ensino de línguas mediado por tecnologia e webtecnologia a que fazemos referência é a de *complementação.* A partir dessa abordagem, o ensino de

língua inglesa mediado pela tecnologia e webtecnologia ocorre com maior frequência do que na abordagem de apropriação, porém de forma tímida. Diferente da abordagem de apropriação, o enfoque da aula deixa de ser o ensino do manuseio do recurso tecnológico. Norteado por essa abordagem, o professor apresenta maior preocupação com o conteúdo curricular, e ganha lugar de destaque na ação docente o aspecto motivacional. O professor de língua inglesa preocupa-se em modificar a aula e torná-la menos expositiva e cansativa ao aluno. Para isso, ao invés de introduzir ou revisar o conteúdo na lousa, pelo *datashow* ou por material impresso, o professor opta por utilizar as novas tecnologias integradas à escola, em especial o computador e a *internet*.

A abordagem de complementação aproxima-se das características da fase de adoção trazida por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997, p. 51), tendo em vista que o professor de língua inglesa tenta "mesclar seu uso na forma mais familiar de prática em sala de aula para apoiar a instrução de exercício de repetição e prática baseada no texto". A abordagem que traçamos apresenta, todavia, como característica principal, uma grande preocupação do professor de língua inglesa em motivar o aluno na realização de tarefas educativas: ele vê na nova tecnologia essa potencialidade, sem se preocupar em modificar suas concepções de língua, linguagem e abordagem de ensinar.

O professor de língua inglesa integra a nova tecnologia para pesquisas na *web.* Nesse caso, seu objetivo pedagógico é introduzir um novo conteúdo da língua inglesa, algo que, na maioria das vezes, faz mediante texto impresso, livro ou explicação oral. Como mencionamos, o docente procura, a partir do uso do novo aparato tecnológico, introduzir ou revisar o conteúdo curricular, com a finalidade de conduzir o aluno a apresentar maior interesse pela aula. Com o mesmo objetivo motivacional e a fim de atender às exigências institucionais, o professor seleciona e introduz jogos educativos, geralmente para revisar conteúdos abordados por meio de outras tecnologias.

Esclarecemos que não foi possível perceber as características da abordagem de complementação nos pressupostos sobre o CALL traçados por Warschauer (1996a; 2000), Warschauer & Healey (1998) e Bax (2003), uma vez que os autores, ao explicarem as fases e abordagens, apresentam relações do fazer pedagógico com a evolução da tecnologia, e esclarecemos, mais uma vez, que essa não é nossa preocupação. Preocupamo-nos em apresentar as abordagens de ensino de línguas mediadas por diferentes tecnologias conforme fatores internos (crenças e concepções) e, sobretudo, externos (exigências institucionais), tendo em vista políticas educacionais mantidas na unidade da federação em que a pesquisa foi realizada, que obrigam o professor a utilizar como recurso pedagógico as novas tecnologias integradas à escola.

2.5.3 Abordagem de produção

A abordagem de produção configura-se pela atuação do professor de língua inglesa como orientador no processo educativo, passando a usar a tecnologia como meio para que o aluno assuma um papel mais ativo diante da proposta didática. Como na fase integrativa, os alunos usam uma variedade de ferramentas tecnológicas em um contínuo processo de aprendizagem e uso da língua (WARSCHAUER & HEALEY, 1998), porém as atividades continuam a ocorrer em salas de tecnologias educacionais da escola. Da mesma forma, assim como na fase de apropriação de Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997, p. 54), o professor "passa a entender a tecnologia e a utilizá-la sem esforço como uma ferramenta para realizar o trabalho pedagógico". Segundo os autores, essa é uma fase de apropriação, que se caracteriza pelo "domínio pessoal dos professores das tecnologias que eles têm tentado empregar em suas classes". Por outro lado, em relação à abordagem integrada explicitada por Bax (2003), percebemos que na abordagem de produção o computador não é integrado como uma pequena

parte do conteúdo curricular, como defendido pelo autor, mas, sim, como recurso integrado para o desenvolvimento de todo conteúdo curricular.

Apesar de características similares às trazidas pelos autores, a abordagem de produção explicitada por nós caracteriza-se pela ação introdutória do conteúdo curricular pelo professor de língua inglesa por meio de pesquisa na *web* de um determinado assunto na língua-alvo ou sobre a cultura do país de origem da língua. O uso da tecnologia e da webtecnologia não se encerra, entretanto, após a realização da pesquisa, como na abordagem de complementação. Terminada a pesquisa, os alunos são orientados a selecionar conteúdos pertinentes à temática proposta, para, assim, organizarem o material selecionado em pasta construída para esse fim no computador. Na continuação da atividade, o professor orienta-os na elaboração de *slides* de apresentação em editor de apresentação, como o *powerpoint* ou *impres*s. Para essa atividade, o aluno deve exercitar a capacidade de síntese e compreensão das informações selecionadas na *web.* Por fim, a turma de alunos é organizada pelo professor de forma que estes socializem suas produções com os colegas da sala, mediante projeção de *slides* pelo *datashow* e publicação das produções em ambientes virtuais, como *blogs* ou *wikis.*

Percebe-se que as "tarefas orientadas" pelo professor a partir da abordagem de produção são as mesmas; não orientadas, mas desenvolvidas por ele ao adotar uma abordagem de apropriação. Na abordagem de apropriação, a síntese e apresentação do conteúdo é, no entanto, uma ação do professor, enquanto a ação do aluno restringe-se ao manuseio e aprendizagem sobre a ferramenta tecnológica.

O computador é o recurso principal na mediação de todas as tarefas, desde o início até o fim da proposta pedagógica, e a webtecnologia é utilizada, em substituição ao livro didático e lousa, como fonte de informações (conteúdo) na introdução e divulgação das produções dos alunos, como *em blogs, wikis, youtube*.

Em alguns momentos, o professor orienta os alunos a produzirem vídeos no *movie maker* com o conteúdo pesquisado na *web,* o que lhes possibilita o uso de um número maior de recursos audiovisuais. A partir da edição de vídeos sobre o conteúdo estudado, os alunos são orientados a publicá-los em compartilhadores de vídeo na *web*, *youtube,* e a apresentá-los aos colegas da sala.

A abordagem de produção caracteriza-se pelo desenvolvimento de atividades de autoria e pela integração de vários recursos tecnológicos e webtecnológicos durante o desenvolvimento de atividades de ensino da língua inglesa. Nessa abordagem, a interação ocorre entre computador e aluno e entre aluno e aluno, quando o professor organiza a turma em grupos para desenvolver as atividades de autoria. Os principais recursos integrados a partir dessa abordagem são as ferramentas do *office*, como *word, movie maker, powerpoint* e ambientes webtecnológicos, como: *blogs, wikis, youtube*. O professor, ao adotar a abordagem de ensino mediado por tecnologia e webtecnologia de *produção,* fomenta a autonomia e a criatividade do aluno, sobretudo ao possibilitar inúmeras situações de aprendizagem e ao adotar uma postura de orientador no processo.

2.5.4 Abordagem de interação

Ao adotar uma abordagem de *interação,* o professor reconhece e passa a explorar as potencialidades da webtecnologia bem mais que na abordagem de produção, em que a webtecnologia é integrada para divulgar os trabalhos produzidos pelos alunos. A partir dessa abordagem, o professor reconhece a webtecnologia como recurso propício na promoção da construção coletiva do conhecimento, ao utilizar, basicamente, os ambientes interativos da *web* e, com menor frequência, os aplicativos do computador.

O professor de língua inglesa geralmente propõe atividades em que os alunos são orientados a discutir tópicos na língua-alvo, mediante a utilização de ambientes virtuais. Para

isso, o professor integra, em sua prática de ensino, um grande número de ambientes da *web* 2.0, como: *facebook, Orkut, wiki, blog* e *sites* educativos com esse enfoque.

Da mesma forma que na abordagem de produção, sua atuação baseia-se em definir tarefas e nortear o desenvolvimento das atividades propostas aos alunos, que desenvolvem as atividades em um processo contínuo de interação com o computador e com os colegas da turma. Como exemplo de atividade proposta pelo professor, a partir da abordagem de interação, citamos a construção de histórias em quadrinhos em ambientes virtuais como o *toondoo*[45]. Após cadastro e *login* no ambiente, o aluno é orientado a construir textos em língua inglesa. Outro exemplo é a discussão em rede social. O professor fomenta discussão na língua-alvo em redes sociais como *Orkut* e *facebook*, entre outros, ou estimula a participação dos alunos em comunidades virtuais para interação com alunos de outros países.

Apesar de haver uma postura docente de inovação (SANDHOLTZ, RINGSTAFF E DWYER, 1997), nem sempre a ação do professor de língua inglesa se configura como tal. Percebe-se que, ao adotar a abordagem de interação, em alguns momentos, o professor apenas reproduz atividades tradicionais com a adoção de novas tecnologias. Ou seja: a interação que outrora acontecia entre aluno e conteúdo, mediada por livro ou caderno, passa a acontecer em ambiente digitalizado. Como exemplos, citamos a atividade de produção textual em língua inglesa desenvolvida pelo aluno no *toondoo* e a integração, na prática docente, do ambiente *facebook*, cuja atividade orientada consiste em respostas a perguntas direcionadas pelo professor.

Resumidamente, o quadro dez traz as abordagens de ensino de línguas mediado por tecnologias propostas nesta pesquisa.

---

[45] http://www.toondoo.com/

Quadro 10. Abordagens de ensino de línguas mediado por tecnologias propostas neste trabalho

Abordagem	**Atividade docente**	**Atividade discente**	**Tecnologias e webtecnologias integradas**	**Objetivo pedagógico**
Apropriação	Orientação técnica Preparo de atividades	Digitação Navegação na web	Offices Navegadores da web	Manusear a tecnologia Incluir
Complementação	Seleção de atividades	Pesquisa na internet Realização de jogos em *sites* educativos	*Sites* de busca *Sites* educativos Jogos	Complementar ou revisar conteúdo
Produção	Introdução de tópicos Definição de tarefas Orientação em pesquisa Produção de apresentações Socialização	Seleção de informações Construção de *slides* ou vídeo de apresentação Publicação em ambiente online	*Sites* de busca *Sites* educativos *Offices* (editor de texto, imagem, vídeos, apresentação) *Blog* e *wiki*	Construir conhecimento
Interação	Organização de atividade em ambientes interativos como: *blog, wiki, orkut, pral*	Discussão em fórum Interação aluno/aluno e aluno/professor em ambiente virtual	Ambientes da web 2.0 como: AVA, *Blogs, Wikis, youtube.*	Interagir Comunicar

Apresentamos, até então, as teorias que embasam nossa tese e procuramos avançar as reflexões com base na realidade do contexto em que a pesquisa foi desenvolvida. No próximo capítulo, explicitamos os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa, para, então, apresentarmos e discutirmos os dados à luz da realidade contextual e do arcabouço teórico que embasa a tese.

CAPÍTULO III
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, detalhamos o percurso metodológico para o desenvolvimento da investigação, o que engloba as características dos participantes, a escolha do tipo de pesquisa, os instrumentos para coleta de dados e procedimentos para organização, categorização e triangulação das informações coletadas. Primeiramente, apresentamos as características de cada professor que participou da investigação; na sequência, trazemos as características do estudo, com o embasamento de nossas escolhas, detalhamos os instrumentos de registro das informações e, por fim, discorremos sobre o processo de organização e categorização dos dados e informamos os procedimentos para análise e discussão destes.

Assim, seguem as particularidades dos professores que atuam na escola ora como professores de língua inglesa ora como formadores em tecnologia educacional.

3.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa são seis professores de língua inglesa que se submeteram a avaliação de conhecimento técnico e pedagógico quanto às tecnologias disponibilizadas na escola. Geralmente, ao final de cada ano letivo, a COTEC/MS seleciona professores para compor uma lista de profissionais da educação aptos para atuar nas STE das escolas da rede estadual de ensino. Assim, os sujeitos da pesquisa realizaram a prova aplicada pela equipe estadual e passaram a compor o quadro de professores multiplicadores em tecnologia educacional. Atualmente, tais profissionais exercem, na escola, dupla função: a de professor multiplicador em tecnologia educacional e a de professor de língua inglesa. Como multiplicadores em tecnologia educacional, atuam como formadores de professores no molde presencial, cujo trabalho é organizado em forma de oficinas de formação técnica e pedagógica no que concerne às ferramentas disponíveis na escola, e no molde *online*, cuja atuação é de tutor nos cursos do Proinfo Integrado.

Diante de funções tão distintas, formador em tecnologias educacionais e professor gerenciador de práticas pedagógicas, interessamo-nos em analisar quais são as concepções teóricas e crenças de ensino mediado por tecnologia e webtecnologia desses profissionais, como tais pressupostos interagem na prática e se/como o programa de aperfeiçoamento tecnológico Proinfo Integrado fomenta transformações em concepções teóricas e crenças de tais professores.

Convém registrar que os professores têm uma jornada semanal de quarenta horas-aula, sendo vinte cumpridas em sala de aula, no exercício da docência como professor de língua inglesa, e vinte na STE da escola. Em paralelo, estiveram inseridos como cursistas no Programa de capacitação Proinfo Integrado de 2008 a 2010. No segundo semestre letivo de 2010, passaram a exercer a função de tutor *online* nos cursos do Proinfo Integrado. Em suma, esses profissionais exercem a função de aluno, professor de língua inglesa na educação básica e professor multiplicador (presencial e *online*) em tecnologia educacional. Para preservar a identidade dos profissionais, adotamos os nomes fictícios de: Paola, Flávio, Alberto, Júlia, Miriam e Simone.

É importante destacar que Paola, Flávio e Alberto foram participantes de pesquisa de mestrado[46] no período em que se encontravam no final da formação inicial e início da carreira no magistério (2005/2006). Os demais apresentam características similares quanto à formação inicial, como a mesma instituição de ensino superior, período próximo de conclusão do curso de graduação e colegas de turma em curso de especialização, com exceção de Simone, que possui maior tempo de docência e se graduou em instituição superior diferente.

Os professores participantes da pesquisa são graduados em Letras, licenciatura Português/Inglês. Júlia, Miriam e Simone cursaram, em 20agosto/2009, especialização em Tendências Contemporâneas do Ensino de Língua inglesa. Paola, Flávio e Alberto realizaram

[46]A pesquisa foi desenvolvida pela autora de 2005 a 2007. O título da dissertação é *formação universitária do professor de língua inglesa e suas implicações na prática docente.* Disponível em http://www3.ucdb.br/mestrados/index.php?c_mestrado=1

especialização em Estudos da Linguagem logo após a conclusão do curso, ou seja, em 2006/2007.

Paola, Flávio e Alberto fazem parte do quadro de professores efetivos de língua inglesa da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul, enquanto Júlia, Miriam e Simone foram contratadas, temporariamente, para atuar como professoras de língua inglesa na rede estadual. Paola, Flávio e Alberto terminaram a graduação em 2005, realizaram concurso público em 2006 para professor de língua inglesa da educação básica do estado e foram nomeados no mesmo ano. Em 2008, após aprovação em prova específica para o exercício da função de professor multiplicador em tecnologia educacional, foram contratados para atuar na STE da escola em que lecionavam.

Júlia terminou a graduação em 2006; em 2007, foi contratado para lecionar várias disciplinas, entre elas língua portuguesa, língua inglesa, literatura e geografia e, em 2008, foi contratada para atuar na sala de tecnologias da escola em que lecionava.

Miriam graduou-se em 2007 e, em 2008, ingressou em especialização em Tendências Contemporâneas do Ensino de Língua inglesa. Começou a atuar como professora de língua inglesa ainda em 2008 e, em 2009, foi contratada para atuar como professora multiplicadora em tecnologias educacionais na STE de uma escola da rede estadual de ensino.

Simone foi licenciada em 1999. No ano seguinte, começou a lecionar artes e língua inglesa. Em 2008, foi contratada para atuar na STE da escola. Resumidamente, segue abaixo quadro com as principais características dos participantes da pesquisa.

Quadro 11. Características dos participantes da pesquisa

PART.	ESCOLARIZAÇÃO				SITUAÇÃO PROFISSIONAL	ATUAÇÃO PROFISSIOANAL	
	GRADUAÇÃO	ANO	ESPECIALIZAÇÃO	ANO		PROFESSOR	FORMADOR
Paola	Letras/Inglês	2005	Estudos da Linguagem	2007	Efetivo	2006	2008
Flávio	Letras/Inglês	2005	Estudos da Linguagem	2007	Efetivo	2006	2008
Alberto	Letras/Inglês	2005	Estudos da Linguagem	2007	Efetivo	2006	2008
Júlia	Letras/Inglês	2006	Língua inglesa	2009	Contratado	2007	2008
Miriam	Letras/Inglês	2007	Língua inglesa	2009	Contratado	2008	2009
Simone	Letras/Inglês	1999	Língua inglesa	2009	Contratado	2000	2008

Mediante conhecimento dos fatores políticos, das particularidades contextuais e das características dos participantes, elucidamos, na sequência, o enquadramento teórico da investigação, com base nas teorias sobre metodologia de pesquisa em Linguística Aplicada e Educação.

3.2 CARACTERISTÍCAS DO ESTUDO

A pesquisa tem como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, com enfoque etnográfico. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 47), a pesquisa qualitativa tem o objetivo de investigar um fenômeno em seu contexto ecológico natural e busca construir significados a partir da perspectiva dos seus participantes. Ao seguir essa abordagem, segundo os autores, o pesquisador precisa estar atento à coleta de informações, pois estas têm que ser registradas minuciosamente, em forma de palavras ou imagens, tendo em vista que possibilitam compreender o significado que os participantes atribuem ao objeto em relevo na pesquisa.

Para André (1995, p. 20), o pesquisador encontra-se diante de diferentes formas de interpretação do fenômeno em análise. Apresentam-se múltiplos significados a um mesmo objeto a partir das experiências e vivências dos envolvidos na investigação. Godoy (1995a, p. 62) acrescenta que o pesquisador é o "instrumento" fundamental no desenvolvimento de pesquisas qualitativas, pois tem, no ambiente natural, sua fonte direta de dados e precisa estar atento aos "significados que as pessoas dão às coisas e a sua vida". Por isso, a pesquisa cuja

metodologia é qualitativa apresenta um caráter descritivo e, muitas vezes, indutivo. (GODOY, 1995a).

Encontramos em Erickson (1986) pressupostos para conceituar esta pesquisa como de cunho etnográfico. Para o autor, o elemento principal de estudo da pesquisa etnográfica é a descrição detalhada de um determinado contexto, cujas particularidades não condizem com nenhum outro. Denscombe (2007, p. 63[47]) acrescenta que a pesquisa etnográfica enfatiza a importância de entender o objeto de estudo do ponto de vista dos participantes da pesquisa. Assim, é fundamental ao pesquisador buscar compreender os significados que o grupo atribui aos acontecimentos, a maneira como percebe a realidade. (DENSCOMBE, 2007).

Nesse sentido, Martucci (2001, p. 4) apresenta duas características da pesquisa de cunho etnográfico. Primeiro, envolve um trabalho prolongado de campo pelo pesquisador; segundo, utiliza um conjunto de técnicas para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social.

Em relação à primeira característica apresentada pela autora, André (1995) enfatiza que cabe ao pesquisador aproximar-se dos participantes e imergir no seu contexto de atuação para compreender e explicar suas experiências diárias. Quanto à segunda característica, o estudo de cunho etnográfico exige do pesquisador reflexão crítica, além de construção e reconstrução constante de significados na busca da interpretação do objeto de pesquisa. Dessa forma, quanto mais variados forem os instrumentos de coleta e registro de informação, mais certeza terá o pesquisador de que conseguirá reproduzir, o mais fielmente possível, o modo como os participantes compreendem e percebem o objeto de investigação. (COULON, 1995a, p. 62). A partir dessa perspectiva, utilizamos diversos instrumentos de coleta de dados para apreendermos o objeto, como: ferramentas do e-proinfo, questionário aberto e dialogado, entrevista e portfólio *online,* detalhados na próxima seção.

---

[47] […] ethnography tends to emphasize the importance of understanding things from the point of view of those involved.

3.3 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como nosso contato foi constante com os participantes da pesquisa durante o período em que estiveram inscritos nos cursos de formação tecnológica do Proinfo Integrado, organizávamos, conforme os cursos eram ministrados, os dados registrados no ambiente e-proinfo, aplicávamos questionários e realizávamos entrevistas, sempre guiados pelas perguntas de pesquisa.

Com o objetivo de explicitar os fatores que nortearam a organização, seleção e aplicação de cada instrumento de coleta de dados estruturamos o quadro 12. As perguntas de pesquisa encontram-se em destaque, seguidas da fase de formação tecnológica dos professores participantes da pesquisa, do período de coleta e do respectivo instrumento adotado.

Quadro 12. Instrumentos de pesquisa e período de aplicação

Pergunta de Pesquisa	Fase de aplicação	Período	Instrumento aplicado
Que concepções teóricas e crenças sobre ensino mediado por tecnologias e webtecnologias os participantes da pesquisa trazem ao iniciarem os cursos do Proinfo Integrado?	Início e durante o curso Proinfo Integrado II	maio/2009	Questionário
		junho/2009	Entrevista
		abril/2009 a outubro/2009	Ferramentas do e-proinfo
Como concepções teóricas e crenças interagem na prática do professor de língua inglesa durante o desenvolvimento dos cursos de formação tecnológica?	Término do curso Proinfo Integrado II, início do Proinfo Integrado III e durante todo o processo de formação e atuação.	junho/2009 e dezembro/2009	Entrevista
		fevereiro/2010	Questionário
		abril/2010	Questionário
		agosto/2009 a 11/2010	Portfólio *online*
As ações do programa de formação Proinfo Integrado trazem transformações conceituais ao fazer docente com suporte de tecnologia e webtecnologia? Como?	Término do Proinfo Integrado III, primeiro semestre subsequente aos cursos de formação.	agosto/2010	Questionário
		setembro/2010	Questionário
		abril/2010 a 07/2010	Ferramentas do e-proinfo
		03/2011 a 06/2011	Portfólio *online*

3.3.1 Questionário aberto e dialogado

De acordo com os pressupostos de Denscombe (2007), o questionário aberto possibilita a obtenção de informações relevantes à pesquisa a partir de questões diretas, especialmente se o pesquisador tem uma relação aberta com os participantes, que permita respostas completas e autênticas.

O questionário aberto e dialogado, como foi estruturado e aplicado, configura-se como um novo modelo de questionário, capaz de fornecer ao participante oportunidade de reflexão quanto às suas respostas em vários momentos da pesquisa. Para entendermos melhor essa nova proposta de questionário, faz-se necessário, primeiramente, compreendermos o que é um questionário e qual tem sido a metodologia mais comum para sua aplicação.

Segundo Vieira (2007), o questionário pode ser composto por questões abertas ou fechadas. O questionário com questões abertas oferece, ao participante da pesquisa, oportunidade para que, livremente, responda aos questionamentos ou reflita acerca das provocações do pesquisador. Por outro lado, o questionário fechado oferece ao participante múltipla escolha de respostas, levando-o ao registro exato do que o pesquisador precisa saber.

Segundo Denscombe (2007, p. 165[48]), "as questões abertas permitem ao respondente decidir a formulação, o tamanho e a problemática a ser levantada nas respostas. As questões geralmente são curtas e as respostas longas". Com a opção pelas questões abertas, objetivamos, ao aplicar o questionário, coletar informações autênticas, capazes de configurar a realidade a partir do ponto de vista dos participantes.

Como metodologia de aplicação do questionário, realizamos sua publicação em uma página na plataforma virtual *wiki*[49], ao invés de entregá-lo impresso ao participante.

---

[48] Open questions are those that leave the respondent to decide the wording of the answer, the length of the answer and the kind of matters to be raised in the answer. The questions tend to be short and the answers tend to be long.

[49] https://azenaidedoutorado.wikispaces.com/

Denscombe (2007, p. 160-161)[50] aponta duas vantagens da aplicação de questionário *online.* A primeira é referente à inclusão de recursos atrativos, como a incorporação de gráficos e cores ao questionário; a segunda diz respeito ao fato de que as respostas podem ser lidas imediatamente após seu preenchimento. A página foi construída especialmente para a aplicação dos questionários. Os participantes eram instigados constantemente por nós a contemplarem por completo seu preenchimento e, caso as respostas não fossem claras, traçávamos questionamentos na própria *wiki* para que o participante relesse suas respostas e as explicitasse com maior precisão.

A adoção dessa metodologia de aplicação de questionário decorreu, sobretudo, da pretensão de instigar os participantes a voltarem a suas respostas para confirmar ou alterar seus registros iniciais. Uma vez que tínhamos como enfoque verificar as concepções teóricas e crenças dos professores de língua inglesa, assim como possíveis ressignificações provocadas pelos cursos de aperfeiçoamento tecnológico, o questionário na *wiki* apresentou-se como a ferramenta mais adequada, por permitir ao participante voltar às respostas anteriores e reestruturá-las, caso necessário.

Explicamos: A página da *wiki* mantém um histórico de todas as alterações realizadas pelo escritor, de modo que permite ao pesquisador, a partir desse histórico, verificar as alternâncias (ou não) no pensamento do participante, ao responder e ao revisar suas respostas. Acreditamos ser esta uma metodologia inovadora de aplicação de questionário aberto, capaz de oferecer ao pesquisador subsídios para compreender os pressupostos dos participantes.

O questionário aberto e dialogado foi aplicado em vários momentos da coleta de dados – antes, durante e após a realização dos cursos do Proinfo Integrado –, totalizando seis questionários aplicados, cada um com um objetivo de pesquisa em relevo. O primeiro,

---

[50] […] First, the design can take advantage of all the usual web page features that people find attractive. The questionnaire can be colourful and attractive and can incorporate graphics. […] Second, the responses can be read automatically.

aplicado em maio/2009, teve como objetivo coletar informações referentes aos ambientes de investigação (escolas) e às características dos participantes da pesquisa; além disso, objetivamos obter dados que revelassem as crenças dos professores de língua inglesa ao iniciarem o curso Proinfo Integrado II.

Em fevereiro/2010 e abril/2010, novos questionários foram elaborados e aplicados, no entanto com o intuito de perceber como as concepções de ensino e crenças interagiam na prática dos professores de língua inglesa e, em agosto/2010 esetembro/2010, tínhamos em mente elucidar possíveis ressignificações de concepções e crenças reveladas anteriormente aos cursos de formação tecnológica.

3.3.2 Entrevista semiestruturada

Concordamos com Denscombe (2007): a entrevista não envolve muitos instrumentos como em um questionário; o pesquisador precisa apenas de um gravador de áudio e habilidade de conversação. Além disso, em uma entrevista semiestruturada o pesquisador precisa ter:

> [...] uma lista de questões para guiar as respostas do participante. Entretanto, com a entrevista semiestruturada o entrevistador prepara-se para ser flexível em temos da organização dos tópicos e, talvez precise deixar o entrevistado desenvolver suas ideias e falar mais abertamente sobre o tópico proposto. As respostas são abertas, e há maior ênfase no ponto de vista do entrevistado (DENSCOMBE, 2007, p. 176[51]).

Isso em mente, realizamos a entrevista semiestruturada em dois momentos da investigação, em junho/2009 e dezembro/2009. No primeiro momento, ela ocorreu logo após a aplicação do questionário no qual buscávamos compreender as concepções e crenças iniciais

[51] [...] a clear list of issues to be addressed an question to be answered. However, with the semi-structured interview the interviewer is prepared to be flexible in terms of the order in which the topics are considered, and, perhaps more significantly, to let the interviewee develop ideas and speak more widely on the issues raised by the researcher. The answers are open-ended, and there is more emphasis on the interviewee elaborating points of interest.

dos professores sobre o ensino mediado por tecnologias. Nosso objetivo ao realizar a entrevista foi coletar informações que possibilitassem a triangulação com dados coletados no ambiente e-proinfo e com o questionário.

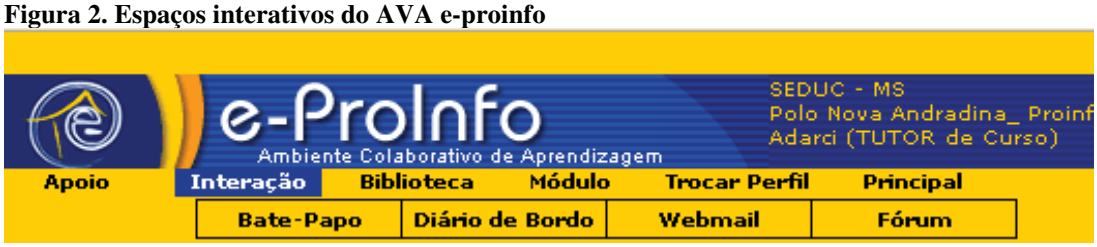
Em dezembro/2009, nova entrevista foi realizada, na perspectiva de respondermos à segunda inquietação: Como concepções teóricas e crenças reveladas no início do processo formativo interagem na prática de ensino de língua inglesa mediada por tecnologia e webtecnologia?

As entrevistas foram realizadas nas escolas de atuação dos professores. Para tanto, primeiramente, entrávamos em contato com os participantes por telefone ou *e.mail* e, conforme a disponibilidade do professor, nós nos deslocávamos para a escola. As entrevistas foram conduzidas de forma a deixar o professor à vontade para dialogar conosco e, apesar da gravação em áudio, procurávamos manter uma conversa informal durante as sessões.

3.3.3 Ferramentas do e-proinfo

Os registros do e-proinfo foram coletados de abril de 2009 a junho de 2010, período em que os participantes da pesquisa realizaram os cursos Proinfo Integrado II e III. O Ambiente Virtual de Aprendizagem e-proinfo possui uma interface composta por diversos tipos de recursos que propiciam a interação entre o professor tutor e os cursistas e espaços propícios para a socialização de material didático ou armazenamento de atividades. Como recursos de interação síncrona e assíncrona, o e-proinfo conta com o bate-papo, diário de bordo, *webmail*, *fórum,* conforme a figura 2.

Figura 2. Espaços interativos do AVA e-proinfo



Fonte: Plataforma e-proinfo

Além desses recursos, o e-proinfo possui o espaço biblioteca para que os cursistas socializem suas produções (material aluno) e para que o tutor publique material complementar, avaliações e informações adicionais (material professor). No ícone "módulo", são disponibilizados os conteúdos das unidades do curso aos cursistas.

Figura 3. Recursos do AVA e-proinfo

Fonte: Plataforma e-proinfo

3.3.4 O portfólio *online*

O portfólio *online* é uma das iniciativas de orientação às STE, mantida pelos professores multiplicadores do NTE. Em 2009, os professores multiplicadores do NTE de Nova Andradina adotaram, como forma de registro das ações pedagógicas mediadas pelas tecnologias educacionais nas escolas, para acompanhamento, o instrumento denominado pela equipe como "portfólio *online*".

O portfólio *online* é estruturado em uma página na *web*. Por intermédio da plataforma *wiki*, os professores multiplicadores das STE são orientados a registrar todas as ações importantes da escola, como: projetos, eventos, equipe pedagógica, corpo docente,

aulas ministradas com tecnologias e webtecnologias, entre outras. Trata-se de uma página na *internet* construída e gerenciada pelos multiplicadores da escola para divulgar as ações de sucesso, no intuito de servir como "vitrine" da escola a toda a comunidade escolar, externa e interna.

Na intenção de facilitar o acompanhamento do efetivo uso das tecnologias pelos professores da escola e traçar um panorama de como integram os recursos na prática de ensino, em um dos *links* da página mantida pelos professores multiplicadores da STE, estes registram dados da aula, conforme quadro a seguir.

Quadro 13. Portfólio online

Data	Aula	Turma	Professor	Disciplina	Conteúdo	Objetivo	Metodologia
	1ª						
	2ª						
	3ª						
	4ª						
	5ª						

Por ser a *wiki* um ambiente da *internet* que possibilita a publicação e edição colaborativa, ou seja, de várias pessoas em tempos e espaços geográficos distintos, os professores multiplicadores do NTE cooperam na organização da página e orientam os multiplicadores da STE quanto a sua construção e atualização.

Esse instrumento de registro de uso das tecnologias foi adotado pela equipe no início do segundo semestre letivo de 2009 e conta com o registro de todas as aulas ministradas, desde então, pelos professores da escola com o suporte do computador e da *internet.*

Assim, selecionamos e organizamos as aulas de língua inglesa ministradas pelos participantes da pesquisa de agosto de 2009 a junho de 2011. Essa ferramenta foi muito propícia para nos informar como as concepções e crenças dos professores de língua inglesa revelavam-se na prática do ensino mediado por tecnologias. Além disso, pudemos comparar as práticas de 2009 com as de 2010 e 2011, na tentativa de apreender ressignificações de concepções e crenças.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Por adotarmos a metodologia qualitativa para o desenvolvimento da pesquisa, seguimos quatro princípios para a análise dos dados, conforme nos orienta Denscombe (2007). O primeiro princípio é de que a análise das informações e as conclusões traçadas por nós emergem diretamente dos dados. O segundo consiste em atentarmos para explicações provenientes de leitura cuidadosa e minuciosa dos dados. Denscombe (2007, p. 287)[52] orienta-nos sobre o fato de que "o significado de dados qualitativos sempre envolve um processo de interpretação em que o pesquisador produz significado a partir dos dados brutos". O terceiro princípio que seguimos nos aconselha a evitar apresentar pré-conceitos injustificáveis pelos dados. Por fim, compreendemos que a análise dos dados deve envolver um processo de interação, em que teorias, hipóteses, concepções ou generalização devem seguir um movimento constante de comparação dos dados.

Para apreender o objeto de nossa pesquisa, procuramos seguir os quatro princípios traçados. Assim, confrontamos as concepções teóricas e crenças identificadas no início dos cursos, bem como durante eles e ao seu término, verificando divergências ou convergências existentes nas reflexões dos participantes, de acordo com a proposta do programa de formação continuada.

Para isso, no intuito de compreender a multiplicidade de concepções teóricas e crenças que norteavam a prática de ensino do professor de língua inglesa, adotamos como procedimento de análise a categorização e a triangulação das informações (BOGDAN, BIKLEN, 1994; FRANCO, 2005). Procuramos nos situar no interior de cada reflexão, de modo que conseguíssemos captar e interpretar os significados expressos pelo participante. Para isso, formulamos um esquema de organização dos dados. Primeiramente, empenhamo-

[52] [...] the meaning of qualitative data Always involves a process of interpretation in which the researcher produces meaning out of the 'raw' data.

nos em apreender o pensamento dos professores de língua inglesa no que tange ao ensino mediado por tecnologia educacional, a fim de identificar as concepções teóricas e crenças sobre ensino de língua inglesa mediado por tecnologias e webtecnologias. Para tanto, utilizamos, como instrumentos de coleta de dados, o questionário, a entrevista e as ferramentas do e-Proinfo, conforme quadro que segue.

Quadro 14. Metodologia de coleta de informações sobre concepções teóricas e crenças iniciais.

Objetivo	Fase de aplicação	Período	Instrumento aplicado
Verificar as concepções teóricas e crenças de professores de língua inglesa sobre ensino mediado por tecnologias ao iniciarem o processo formativo	Início e durante o curso Proinfo Integrado II	maio/2009	Questionário
		junho/2009	Entrevista
		abril/2009 a outubro/2009	Ferramentas do e-proinfo

À medida que obtínhamos as informações, os dados eram organizados em um quadro, construído para a disposição dos excertos que respondessem à primeira pergunta de pesquisa.

Quadro 15. Organização dos dados em resposta à primeira pergunta de pesquisa.

Que concepções teóricas e crenças sobre ensino mediado por tecnologias e webtecnologias os participantes da pesquisa trazem ao iniciarem os cursos do Proinfo Integrado?		
maio/2009	Questionário	
06/2099	Entrevista	
04 a outubro/2009	Ferramentas do e-proinfo	

Paralelamente, tínhamos em mente identificar como as concepções e crenças dos professores eram reveladas na prática docente ou evidenciadas no discurso, além do movimento desse discurso ao longo dos cursos do Proinfo Integrado. Em outras palavras, adentramos os textos, buscando captar, do interior do discurso dos participantes, a perspectiva que adotavam ao proporem atividades pedagógicas mediadas por tecnologias educacionais.

Para Saviani (2005), esse tipo de técnica constitui-se em um processo de imersão no texto, e a forma mais adequada a assumir para fazer a análise é a atitude de simpatia. Segundo o autor, essa atitude "permite que o texto diga tudo o que quis dizer, isto implica evitar provisoriamente que as próprias posições, discordâncias, ressalvas forcem o participante a dizer aquilo que ele não pretendeu dizer". (SAVIANI, 2005, p. 42)

Para isso, utilizamos, como instrumento de registro, as informações que dariam pistas de como as concepções e as crenças interagiam na prática, bem como a entrevista semiestruturada com gravação em áudio, o questionário aberto e dialogado e os registros das aulas mantidos nos portfólios *online* de uso da sala de tecnologia educacional, conforme se representa no próximo quadro.

Quadro 16. Metodologia de coleta de informações sobre interação de concepções teóricas e crenças na prática pedagógica.

Objetivo	Período	Data	Instrumento
Analisar como as concepções teóricas e crenças interagem na prática pedagógica durante o desenvolvimento dos cursos de formação tecnológica	Término do curso Proinfo Integrado II, início do Proinfo Integrado III e durante todo o processo de formação e atuação.	dezembro/2009	Entrevista
		fevereiro/2010	Questionário
		abril/2010	Questionário
		agosto/2009 a 11/2010	Portfólio *online*

Da mesma forma, selecionávamos e organizávamos os excertos em um quadro, no qual mantínhamos a pergunta de pesquisa em relevo para nos guiar na identificação de possíveis respostas.

Convém esclarecer que as concepções teóricas e crenças foram interpeladas em uma abordagem contextual (BARCELOS, 2004), que, segundo a autora, concebe as crenças como dinâmicas e sociais. Partindo desses princípios, sua investigação é pertinente a um grupo pequeno de participantes e "faz uso de entrevistas, diários, estudo de caso, que permitem

considerar não apenas aquilo que o professor diz como também aquilo que ele faz". (BEDRAN, 2008, p. 24).

Isso em mente, adotamos, como instrumentos, o questionário, os registros nas ferramentas do e-proinfo e os registros das aulas ministradas pelos professores após os cursos do Proinfo, a fim de identificar possíveis ressignificações da prática de ensino e sua conexão com os cursos de aperfeiçoamento tecnológico. O quadro a seguir sintetiza o exposto.

Quadro 17. Metodologia de coleta de informações sobre ressignificação de concepções teóricas e crenças.

Objetivo	Período	Data	Instrumento
Apreender se e como as concepções teóricas e crenças são ressignificadas no discurso e na prática a partir do programa de formação Proinfo Integrado.	Término do Proinfo Integrado III, primeiro semestre subsequente aos cursos de formação.	agosto/2010	Questionário
		setembro/2010	Questionário
		abril/2010 a 07/2010	Ferramentas do e-proinfo
		03/2011 a 06/2011	Portfólio *online*

Assim, construímos três quadros[53], um para cada pergunta de pesquisa, e organizamos os excertos de forma a serem possíveis a categorização e a triangulação dos dados para descrição e análise. Concomitante à interpretação das informações, buscamos auxílio na bibliografia pertinente, a fim de embasar nossas concepções subjetivas e poder apreender o fenômeno em análise.

Então, com base nas teorias elucidadas no capítulo anterior e na constituição dos excertos que melhor respondem às nossas perguntas de pesquisa, no próximo capítulo apresentamos e analisamos os dados que revelam as concepções teóricas e crenças dos professores de língua inglesa, assim como interações e possíveis ressignificações pragmáticas.

[53] Os quadros estão organizados no anexo, que será disponibilizado em CD.

CAPÍTULO IV
DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta, discute e analisa os dados que respondem às três principais perguntas que guiam o estudo: 1) Que concepções teóricas e crenças sobre ensino mediado por tecnologias e webtecnologias os participantes da pesquisa trazem ao iniciarem os cursos do Proinfo Integrado? 2) Como concepções teóricas e crenças interagem na prática do professor de língua inglesa durante o desenvolvimento dos cursos de formação tecnológica? 3) As ações do programa de formação Proinfo Integrado trazem transformações conceituais ao fazer docente com suporte de tecnologia e webtecnologia? Como?

A fim de responder aos questionamentos e verificar se e como o programa de formação em serviço Proinfo Integrado promove ressignificações de concepções teóricas e crenças de professores de língua inglesa, organizamos o capítulo em cinco seções: 4.1 *Concepções teóricas de ensino de LI mediado por tecnologias e webtecnologias*; 4.2 *Crenças de ensino de LI mediado por tecnologias*; 4.3 *Interação de concepções teóricas e crenças na prática*; 4.4 *Ressignificação de prática de ensino de LI mediado por tecnologias;* e, 4.5 *Resultados do estudo.*

4.1 CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE ENSINO DE LI MEDIADO POR TECNOLOGIAS E WEBTECNOLOGIAS

Nesta primeira parte do capítulo, organizamos a apresentação, descrição e análise dos dados que nos permitem verificar as concepções teóricas dos participantes da pesquisa sobre ensino mediado por tecnologias e webtecnologias, ao iniciarem o processo de formação tecnológica.

Os dados apresentados e analisados nesta seção foram coletados e categorizados a partir dos seguintes instrumentos de investigação: questionário (maio/2009), entrevista (junho/2009) e ferramentas do e-proinfo (abril a outubro/2009).

A fim de orientar a análise, o quadro a seguir traz uma síntese das teorias que a embasam.

Quadro 18. Síntese das concepções de língua, linguagem e ensino de línguas.

Concepção de língua e linguagem	Concepção de ensino de línguas	Métodos de ensino
Estruturalista	Estrutural	Centrado na língua
Cognitivista	Humanista	Centrado no aprendiz
Interacionista	Comunicativa	Centrado na aprendizagem

A categorização e triangulação dos dados permitem-nos aferir que os professores participantes da investigação apresentam, ao iniciarem o programa Proinfo Integrado, diferentes concepções de língua, linguagem e ensino de língua inglesa. Portanto, inicialmente, discutimos as ideias dos participantes que apresentam uma concepção de língua e linguagem estruturalista, cuja abordagem é estrutural e o ensino é centrado na língua como estrutura e, na sequência, os posicionamentos dos professores que, ao ensinarem, revelam uma concepção interacionista, com uma abordagem comunicativa e ensino de línguas mediado por tecnologias centrado na aprendizagem.

Esclarecemos que não foi possível perceber a adoção da abordagem humanista por parte dos seis professores de língua inglesa participantes da pesquisa. Isso confirma, de certa forma, os pressupostos de Vieira-Abrahão (2011, p. 156), ao afirmar que os métodos humanistas, apesar de atraírem muitos seguidores, "não tiveram tanta propagação, e alguns nem chegaram ao Brasil". Da mesma forma, a concepção cognitivista não foi percebida no discurso dos sujeitos da pesquisa.

4.1.1 Concepção e abordagem estruturalista

A análise evidencia que Paola, Flávio, Miriam e Simone apresentam um discurso norteado pela concepção de língua e linguagem estruturalista, abordagem estrutural, em que o método predominante é centrado no ensino de códigos linguísticos.

Ao ser-lhe pedido que relatasse uma aula rica em tecnologias e webtecnologias, Paola declara que suas atividades de ensino de língua inglesa são desenvolvidas a partir de fotocópias de livro didático, lousa, giz, *CD player*, *datashow*, computador, *internet* e caderno. Como técnicas para o desenvolvimento de suas aulas, Paola descreve os seguintes procedimentos didáticos:

Excerto 1

> 1.[...] imprimo em casa o material e entrego aos alunos. [...] Explico o que
> 2.eles estão vendo, e peço para que repitam. Uso xérox, pois contém as
> 3.figuras que necessito. Já o quadro negro é para desenhar e explicar o que
> 4.estou abordando e passar exercícios para copiar no caderno. Pesquiso
> 5.figuras e metodologias na *Internet* e tiro cópias do que me interessa para
> 6.repassar aos alunos (entrevista junho/2009).

O discurso de Paola evidencia a adoção de procedimentos tradicionais de ensino de língua inglesa (BOHN; VANDERSEM, 1988), particularmente em que "explico o que eles estão vendo e peço para que repitam" (excerto 1, linha 1-2). O discurso sobre sua prática evidencia uma concepção teórica norteada pela visão estrutural: sua compreensão é de que o ensino se dá por intermédio de atividades organizadas de forma sequencial e a aprendizagem, pela assimilação de informações transmitidas de forma linear (SAUSSURE, 2000). Além disso, o profissional que apresenta tal concepção vê o ensino como centro do processo educacional, como revela a professora, ao afirmar: "pesquiso figuras e metodologias na *Internet* e tiro cópias do que me interessa para repassar aos alunos" (excerto 1, linhas 5-6).

As concepções teóricas e crenças de Paola situam-na em lugar de destaque no processo educacional. A aprendizagem baseia-se na aquisição de estruturas linguísticas e em metodologias de ensino de língua inglesa centradas na língua como sistema. (KUMARAVADIVELU, 2006). Isso fica também evidente quando Paola descreve as ferramentas utilizadas com mais frequência em sua atividade docente e quais os objetivos da atividade com cada aparato: "CD *player*: desenvolver a capacidade de *Listening* (audição);

computadores: mostrar jogos e figuras; *datashow*: mostrar textos e figuras e apresentar novos vocabulários" (e-proinfo, julho/2009).

Em virtude da perspectiva estruturalista de língua e linguagem revelada por Paola, é possível compreender as escolhas da professora em integrar tecnologias com potencialidade de facilitar a transmissão de informações, como: lousa, *datashow*, CD *player*, ao invés de tecnologias capazes de promover a interação e a construção coletiva do conhecimento.

Da mesma forma que Paola, Flávio, o segundo professor apresenta concepção estruturalista de ensino de língua inglesa mediado por tecnologias: utiliza, basicamente, apostila, elaborada com cópias de livros didáticos, dicionário, computador, retroprojetor e *datashow* no desenvolvimento de sua prática docente. A apostila é utilizada em suas aulas para apresentar o conteúdo abordado; o retroprojetor e o *datashow* permitem-lhe "expor melhor quando se necessita de imagens e poupam grande tempo, se comparar se fosse escrever tudo na lousa". Já a internet, declara Flávio, "permite acesso a um mundo de informações e numa rapidez fantástica" (entrevista, junho/2009). Em complemento, Flávio descreve os objetivos didáticos ao integrar cada ferramenta tecnológica: "dicionário: vocabulário; computadores: digitação; internet: pesquisa; retroprojetor e datashow: exposição da aula" (questionário, maio/2009).

As afirmações de Flávio confirmam a adoção da abordagem de ensino mediado por tecnologia com foco no fazer pedagógico, tendo em vista que integra, em sua ação pedagógica, ferramentas tecnológicas: texto impresso, dicionário, *datashow*, retroprojetor e computador, com a finalidade de fomentar um ensino centrado na língua (KUMARAVADIVELU, 2006), ou seja, na transmissão de estruturas gramaticais da língua inglesa. Tem como principal tecnologia o texto impresso e o computador conectado ao *datashow*, enquanto a webtecnologia é integrada por Flávio para que os alunos pesquisem tópicos linguísticos selecionados pelo professor.

Assim como Paola e Flávio, Miriam, a terceira professora, apresenta postura docente também conteudista: concebe a escola como espaço no qual se transmitem conteúdos determinados pelos órgãos competentes:

Excerto 2

> 1.[..] eu não adoto livro didático, preparo minhas aulas com vários
> 2.livros dependendo do conteúdo a ser lecionado, [...] o conteúdo é de
> 3.acordo com a ementa da secretaria da educação, pois a escola segue
> 4.esta ementa, eu separo o conteúdo por bimestres pela ligação de um
> 5.conteúdo com o outro (entrevista, junho/2009).

A escolha e a utilização de tecnologias nas aulas de Miriam são norteadas por uma concepção centrada no ensino e na língua como estrutura (KUMARAVADIVELU, 2006), o que revela uma abordagem estrutural de ensino de línguas (BOHN E VANDERSEM, 1988). Embasamos tais afirmações com o depoimento de Miriam, ao declarar: "eu utilizo xérox a maioria das vezes e passo o conteúdo no quadro. [...] As primeiras aulas com o conteúdo eu passo no quadro, explico e depois eu venho com xérox, dando exemplos com figuras, textos e músicas" (questionário, maio/2009).

A aula é, como revelado por Miriam, cuidadosamente planejada, de forma sequencial (SAUSSURE, 2000), de acordo com a ementa da disciplina, determinada pela Secretaria de Educação. Nesse sentido, Miriam revela que a webtecnologia permite ao aluno maior "facilidade em encontrar conteúdos". Além disso, desperta no aluno "maior interesse em relação à aula" (e-proinfo, agosto/2009).

Outros aparatos tecnológicos, como *CD player* e *datashow,* são recursos utilizados por Miriam para exposição dos conteúdos, seguindo também uma abordagem estruturalista (LARSEN-FREEMAN, 2000). Miriam revela que o *CD player* é utilizado para que os alunos ouçam diálogos de nativos para melhor compreensão da pronúncia do vocabulário abordado, e o *datashow* serve para substituir a lousa.

Da mesma forma que Paola, Flávio e Miriam, Simone também revela concepção teórica estruturalista de língua e linguagem. Em relação ao ensino de língua inglesa, ao integrar tecnologias, aborda-o com características tradicionais. A professora utiliza, geralmente, fotocópias de diferentes livros nacionais e internacionais como tecnologia principal na mediação de sua ação docente. Conforme esclarece: "o material impresso é dado ao aluno sempre que iniciado um novo conteúdo ou para revisão de exercícios gramaticais" (entrevista, junho/2009).

Da mesma forma que os colegas, Simone integra um grande número de tecnologias em suas atividades de ensino de língua inglesa, para diferentes fins, conforme declara:

Excerto 3

> 1.[...] utilizo a internet para pesquisar *sites*, *blogs*, filmes e músicas a fim de
> 2.encontrar sugestões e informações que dizem respeito ao ensino da língua
> 3.inglesa, uso CD ROM interativos de Língua inglesa. Uso também a TV e o
> 4.DVD para assistir aos filmes ou conteúdos antes de ministrá-los
> 5.(questionário, maio/2009).

As tecnologias e os objetivos destacados por Simone são referentes ao preparo de suas aulas e técnicas para ministrá-las. O discurso de Simone dá pistas de que o foco de suas aulas é o ensino de tópicos gramaticais, o que, geralmente, define a escolha de qual recurso integrar (excerto 3, linhas 2-3). A integração dos diferentes recursos disponíveis na escola varia conforme o conteúdo linguístico abordado:

Excerto 4

> 1.[...] o material impresso é dado ao aluno sempre que iniciado um novo
> 2.conteúdo ou para revisão de exercícios gramaticais, já o áudio é
> 3.intercalado entre as atividades de interpretação com *listening* ou músicas.
> 4.Frequentemente, utilizo CD *player*, TV e DVD para a realização de
> 5.atividades audiovisuais, internet com o tradutor google, pesquisa e
> 6.aplicativos, entre outras atividades (e-proinfo, agosto/2009).

Consideramos que Simone apresenta uma postura didática cujo foco é a língua e, para isso, organiza as ações docentes no intuito de ensinar conteúdos linguísticos, dando a entender serem os tópicos gramaticais a mola norteadora de todo seu trabalho pedagógico.

A apresentação e discussão dos dados referentes às concepções teóricas de Paola, Flávio, Miriam e Simone permitem-nos compreender que, quando o professor de língua inglesa possui uma concepção de língua e linguagem e abordagem estruturalista de ensino de língua inglesa e adota métodos centrados na aquisição de códigos linguísticos, sua prática pedagógica é geralmente mediada por tecnologias que facilitam a transmissão de estruturas linguísticas. Emergem, com grande potencial para isso, o *datashow* e o retroprojetor em substituição à lousa, a webtecnologia para jogos e pesquisa, e o texto impresso em substituição ao livro didático, conforme, resumidamente, apresentamos no quadro a seguir:

Quadro 19. Tecnologias integradas à prática por Paola, Flávio, Miriam e Simone e objetivos.

Tecnologia integrada	**Objetivo educacional**
CD player	Ouvir e repetir
Datashow e retroprojetor	Apresentar conteúdo e facilitar explicação
Webtecnologia	Realizar jogos educativos e pesquisa
Livro didático	Organizar o conteúdo linguístico
Material impresso	Fornecer exercícios complementares
Dicionário	Pesquisar vocabulário
Lousa e giz	Transmitir conteúdo linguístico

É possível compreender também que os professores de língua inglesa com a concepção estruturalista introduzem diferentes aparatos tecnológicos na mediação do ensino, no entanto com objetivo de fomentar a aprendizagem de aspectos estruturais da língua e de forma linear.

4.1.2 Concepção interacionista e abordagem comunicativa

Demonstraram acreditar em uma concepção interacionista de língua e adoção de metodologias de ensino de línguas mediado por tecnologias centradas na aprendizagem, os professores Alberto e Júlia.

Alberto revela que a integração de webtecnologia é mais frequente em suas aulas, em comparação com as demais tecnologias disponíveis na escola:

Excerto 5

> 1.[...] todas as minhas aulas possuem como suporte a internet e é a base de
> 2.dados que tenho para o planejamento da mesma. Como tenho que produzir
> 3.meu material, utilizo a internet com atividades que acredito enriquecer as
> 4.aulas, pesquisando em *sites* existentes e alimentando os *blogs* dos alunos
> 5.(entrevista, junho/2009).

Percebe-se, no excerto, que há, por parte de Alberto, uma preocupação em promover um ensino diferenciado, a fim de tornar a aula mais dinâmica e significativa ao aluno, sobretudo quando diz: "utilizo a internet com atividades que acredito enriquecer as aulas" (excerto 5, linha 3-4). Isso fica mais evidente quando Alberto explica quais tecnologias e webtecnologias utiliza e com quais objetivos:

Excerto 6

> 1.Computador/ datashow: trabalhar com *listening* and *speaking*, através de
> 2.*clips*, textos, músicas. E o *speaking* com a produção falada dos alunos e
> 3.apresentada aos alunos; retroprojetor: *reading*, *writing* da mesma maneira
> 4.que o anterior só que sem o ambiente virtual, apenas com laminas;
> 5.computador/internet: navegação, *conversation*, *writing* and *reading*. A
> 6.*conversation* nós fazemos com o MSN, o *writing* através de postagens dos
> 7.alunos e o *reading* do mesmo meio (questionário, maio/2009).

Além de apresentar uma grande preocupação em manter os alunos envolvidos na aula, mediante a integração de diferentes tecnologias, Alberto demonstra características da concepção interacionista de língua (VYGOTSKY, 1998), pois suas aulas são descritas como "muito mais centradas nos usos e funcionamentos da língua em situações concretas sem

dedicação à análise formal" da língua, corroborando as ponderações de Marcuschi (2008, p. 37), como evidencia o excerto em questão.

Seu discurso revela a adoção da abordagem comunicativa (MITCHELL, 1994) de ensino mediado por recursos tecnológicos. Percebemos, em Alberto, uma "nova maneira de planejar o currículo de línguas, o que anteriormente era norteado basicamente por tópicos gramaticais da língua-alvo" (MITCHELL, 1994, p. 35-36). Nesse sentido, Alberto declara: "não utilizo livro como Bíblia, mas me cerco de todos os recursos possíveis e disponíveis na escola para trabalhar [...] todas as aulas são construídos novos materiais que servirão de apoio" (e-proinfo, junho/2009).

A integração de diferentes tecnologias para mediar o ensino é justificada por Alberto como essencial para facilitar a aprendizagem; assim, o professor nos faz crer que usa metodologias centradas na aprendizagem. Além disso, Alberto explora as comunidades virtuais para estimular a produção coletiva, espaço em que seus alunos compartilham informações selecionadas de pesquisa na *web*. Para complementar, Alberto declara:

Excerto 7

> 1.[...] a rede é atualmente uma grande fonte de informação. Cabe ao
> 2.professor direcionar o aluno para que ele busque informações pertinentes e
> 3.como consequência disponibilize tais informações aos outros alunos. É o
> 4.que fazemos com o blog e o portal aulalivre. Os alunos que conseguem
> 5.pesquisar e criar sozinhos, amadurecem suas produções, sejam elas escritas
> 6.ou orais. (e-proinfo, agosto/2009).

Em suma, Alberto apresenta concepções que vão ao encontro da perspectiva comunicativa de ensino de línguas. Tal visão dialoga com metodologias cujo foco é a construção do conhecimento, tendo em vista que, ao elaborar seu material didático, tende a selecionar ferramentas tecnológicas com potencial de estimular a curiosidade do aluno e tornar a aula significativa.

O segundo participante a apresentar uma concepção interacionista de língua é Júlia. Diferente de Alberto, Júlia utiliza em suas aulas o livro didático, mas justifica que a adoção

do livro é para ter um norte acerca dos conteúdos a serem abordados. Nesse sentido, Júlia declara: “não fico muito tempo presa ao livro didático, os alunos fazem algumas atividades e (então) trabalho estratégia de leitura” (entrevista, junho/2009).

Outro recurso muito utilizado no desenvolvimento das aulas de Júlia é a webtecnologia. A respeito da integração dos recursos webtecnológicos, a professora revela que:

Excerto 8

> 1.[...] este ano utilizei o *movie maker* para trabalhar vocabulário sobre
> 2.profissões, então eles fizeram o vídeo e postaram no *youtube*, em
> 3.seguida postaram os mesmos na *wikispaces*. O ano passado, utilizei o
> 4.site www.studentsoftheworld.info para intercambio *online*, eles
> 5.entravam em contato com falantes nativos ou até mesmo de outros
> 6.países de sua preferência e depois continuavam a comunicação através
> 7.do MSN, havia muito interesse por parte dos alunos (questionário,
> 8.maio/2009).

Percebemos, na fala de Júlia, uma visão interacionista de língua, cuja abordagem de ensino de língua inglesa norteado por tecnologias se caracteriza como comunicativa. Fazemos essa afirmação tendo em vista que a participante revela direcionar o foco na comunicação em língua inglesa a partir da interação com o meio, ou seja, da interação entre aluno/aluno, aluno/professor e aluno/tecnologia.

Corroborando ainda mais nossos pressupostos, Júlia declara que “são várias plataformas que podemos utilizar para incentivar os alunos a buscar o conhecimento” (e-proinfo, julho/2009).

Consideramos que a abordagem de ensinar que prevalece nas ações de Júlia é a comunicativa, pois as tecnologias são integradas ao processo como meio para promover competências comunicativas pelo aluno. Uma atividade, mediada por Júlia, que fomenta o desenvolvimento de competências comunicativas é o intercâmbio entre nativos e não nativos. Além disso, o aluno é capaz de adquirir conhecimentos culturais de países diferentes, como

Júlia enfatiza na frase: “os alunos têm a oportunidade de se corresponderem com nativos da língua-alvo, conhecer outras culturas e costumes e descobrir novos vocabulários e expressões” (questionário, maio/2009).

Os *sites* educativos selecionados pela professora são aqueles que trazem atividades interativas, como *MySpace, students of the world e* salas de *chat*. Todos possibilitam ao aluno melhorar seu desempenho na língua-alvo, o que indica uma concepção interacionista de língua e linguagem. (VYGOTSKY, 1998).

Diante do que foi exposto a respeito de Alberto e Júlia, é possível considerar que o enfoque pedagógico desses professores de língua inglesa diferencia-se daquele revelado por Paola, Flávio, Miriam e Simone. Enquanto estes revelaram posturas instrucionais de ensino de línguas, Alberto e Júlia apresentaram posturas de ensino centradas na aprendizagem e, para isso, percebem e buscam recursos para fomentar a interação e a comunicação na língua-alvo, com destaque à webtecnologia, conforme nos revela a síntese contida no quadro a seguir.

Quadro 20. Tecnologias integradas à prática por Alberto e Júlia e objetivos.

Tecnologia integrada	Objetivo educacional
Livro didático e material impresso	Complementar com atividades extras
Webtecnologia	Preparar material didático e promover interação

A análise realizada até o momento possibilita a percepção de que são, basicamente, as mesmas tecnologias integradas nas atividades de ensino dos professores de língua inglesa participantes da pesquisa, o que independe de sua concepção teórica. Alberto e Júlia integram-nas ao objetivo de fomentar o desenvolvimento de competências comunicativas, enquanto Paola, Flávio, Miriam e Simone as integram como recurso completar à ação pedagógica a fim de reforçar a compreensão de tópicos linguísticos.

Além de os objetivos pedagógicos se distinguirem, conforme as concepções de língua, linguagem e ensino do professor de língua inglesa, os professores cuja concepção

teórica é interacionista compreendem que as webtecnologias trazem ambientes propícios para o desenvolvimento de competências comunicativas, o que é menos percebido pelos demais, levando os primeiros a explorar mais os recursos webtecnológicos com seus alunos.

Segue quadro com as concepções norteadoras das ações de ensino mediado por tecnologias dos professores de língua inglesa pesquisados.

Quadro 21. Concepções teóricas de ensino mediado por tecnologias.

PROFESSOR	CONCEPÇÃO TEÓRICA DE		FOCO DO ENSINO DE LI
	Língua/linguagem	**Ensino**	
Paola	Estruturalista	Estruturado	Na língua (no sistema linguístico)
Flávio			
Miriam			
Simone			
Alberto	Interacionista	Comunicativo	Na aprendizagem da Língua
Júlia			

Na próxima seção, identificamos as crenças que norteiam a prática de ensino de língua inglesa mediado por tecnologias, assim como relacionamos as crenças emergentes na prática dos professores às concepções teóricas por eles reveladas.

4.2 CRENÇAS DE ENSINO DE LI MEDIADO POR TECNOLOGIAS

Retomamos, no quadro 22, alguns fundamentos ou princípios teóricos sobre crenças que embasam a análise do ensino de língua inglesa mediado por tecnologias:

Quadro 22. Pressupostos norteadores do significado de crenças[54].

Estudiosos	**Pressupostos de crenças**
Barcelos (2001; 2006; 2007)	Ideias, opiniões e pressupostos de professores; forma de pensamento, maneira de ver e perceber o mundo e seus fenômenos.
Vygotsky (1989; 1998); Borg (2009).	Conhecimento adquirido com a prática e interação com o meio.
Vieira-Abrahão (2004)	Filtros de ensino recebidos pela exposição às teorias e práticas.

[54] Esclarecemos que os pressupostos trazidos no quadro apenas retomam alguns dos pensamentos que orientam esta pesquisa no que concerne à análise de crenças de ensino de língua inglesa mediado por tecnologias, o que não esgota toda discussão trazida no segundo capítulo desta tese.

Os dados analisados nesta seção foram coletados pelo questionário (maio/2009), pela entrevista (junho/2009) e ferramentas do e-proinfo (abril a outubro/2009). As informações registradas pelos três instrumentos permitiram categorizar e triangular dados para contemplar nosso objetivo de investigar as crenças de ensino mediado por tecnologias norteadoras das ações pedagógicas dos seis professores de língua inglesa que iniciavam o Proinfo Integrado.

Ao analisar os pensamentos que justificam a prática dos professores de língua inglesa antes de e ao iniciarem o programa de formação tecnológica, identificamos a predominância de quatro crenças norteadoras. Na sequência, apresentamos, discutimos e analisamos os dados apreendidos para identificação das crenças de ensino mediado por tecnologias e webtecnologias reveladas pelos professores de língua inglesa.

4.2.1 As tecnologias promovem efeitos positivos nos alunos em aspectos motivacionais e atencionais

A crença de que a integração, na prática de ensino de língua inglesa, de diferentes tecnologias disponíveis na escola promove efeitos positivos, em especial no que concerne a aspectos motivacionais, e mantém a atenção do aluno nas atividades pedagógicas sugeridas pelos professores emergiu explicitamente no discurso de cinco dos seis professores de língua inglesa pesquisados.

Encontramos, nas falas de Paola, o argumento de que, ao promover o ensino de língua inglesa, o professor deve integrar as tecnologias “para atrair a atenção dos estudantes” (e-proinfo, setembro/2009), pois, ao propor “atividades com computadores, *datashow*, CD, DVD os alunos ficam mais ansiosos” (questionário, maio/2009). Corroborando os pensamentos de Paola, Flávio registra que “livros didáticos, CD com música e áudio, DVD, projetores tornam o ensino/aprendizagem mais atual e atrativo” (questionário, maio/2009). Dando ênfase a isso, Flávio complementa que:

Excerto 9

> 1.[...] uma tecnologia que apresenta bons resultados é o uso do datashow
> 2.com apresentações em *powerpoint* e o retroprojetor porque meus alunos
> 3.demonstram mais interesse e prestam mais atenção, não ficam com
> 4.dúvidas e quando proponho atividades com pesquisa na internet os alunos
> 5.participam em sua maioria. Com músicas os alunos ficam mais
> 6.interessados e entusiasmados (e-proinfo, setembro/2009).

Da mesma forma, Flávio acredita que "utilizar tecnologias como giz, lousa, xérox, figuras servem para atrair a atenção dos estudantes" (entrevista, junho/2009). Em consonância com essa ideia, Júlia, Miriam e Simone declaram que:

Excerto 10

> 1.[...] com computador e datashow meus alunos interagem melhor durante a
> 2.aula e consigo despertar o interesse deles (Júlia, e-proinfo, setembro/2009).
> 3.[...] as atividades com webtecnologias os alunos são mais participativos
> 4.(Júlia, questionário, maio/2009)
> 5.[...] O professor deve utilizar tecnologias como forma de motivação para o
> 6.aprendizado (Miriam, entrevista, junho/2009).
> 7.[...] O computador é sempre algo que lhes desperta a atenção (Simone,
> 8.entrevista, junho/2009). [...] O que me estimula a utilizar com mais
> 9.frequência em minhas aulas de Língua inglesa o *CD player* e computador é
> 10.o fato de que quando trabalho com o que o meu aluno gosta, percebo que
> 11.minhas aulas se tornam mais produtivas e com o computador, os alunos
> 12.se envolvem, produzem mais e a aula se torna mais significativa (Simone,
> 13.e-proinfo setembro/2009).

É possível aferir, a partir do discurso dos professores de língua inglesa, que a crença que emerge é inerente, sobretudo, à prática diária de ensino que passa constantemente pela avaliação do docente. Prática de ensino que é planejada e experienciada, confirmada ou refutada a partir do contexto, onde a reação positiva ou negativa dos discentes é fator importante para que o professor integre constantemente diferentes tecnologias em sua prática, mantendo-as ou substituindo-as.

Crer que as tecnologias promovem efeitos positivos em aspectos motivacionais e atencionais nos alunos é uma verdade que permeia a prática dos sujeitos da pesquisa e justifica a adoção de diferentes aparatos tecnológicos na busca da promoção do ensino e aprendizagem, no entanto o contrário também deve ser considerado. Ou seja: implícita nessa

crença está a de que a mediação docente por algumas tecnologias educacionais também gera reações negativas dos alunos, como a desmotivação pela aula.

Assim, integram uma tecnologia com maior frequência que outra por acreditarem, por exemplo, que aulas mediadas "pela lousa, giz e material impresso não trazem muita contribuição à aprendizagem, pois o aluno fica desmotivado a aprender" (Paola, questionário, maio/2009). Da mesma forma, Simone diz que em atividades mediadas pelo "material impresso, os alunos não se mostram tão entusiasmados" (questionário, maio/2009).

A segunda crença a que fazemos referência é a de que a tecnologia, ao fomentar motivação e prender, de certa forma, a atenção do aluno nas aulas, facilita a aprendizagem, mediante a transmissão de códigos linguísticos ou desenvolvimento de atividades propícias à promoção de habilidades comunicativas.

4.2.2 As tecnologias facilitam o ensino e estimulam a aprendizagem de LI

A crença de que as tecnologias integradas ao ensino de LI podem facilitar o ensino e promover a aprendizagem significativa dos discentes foi registrada no discurso dos seis professores participantes da pesquisa.

Há, por parte dos professores de língua inglesa, a ideia de que as tecnologias facilitam a mediação pedagógica e, quando integradas ao ensino, fomentam diferentes expectativas nos alunos, o que otimiza a aprendizagem.

Paola declara que utiliza diversas tecnologias com finalidades educacionais específicas. Revela que o *CD player* é integrado em sua prática docente para "desenvolver a capacidade de *Listening"*; o computador, com o fim de "mostrar jogos, textos e figuras"; o *datashow*, para "apresentar novos vocabulários" (questionário, maio/2009).

As tecnologias mencionadas por Paola permitem-nos entender que a crença de ensino mediado por tecnologia apresentada pela professora é a de que as tecnologias têm grande potencialidade para fomentar a aprendizagem dos alunos. Com esse mesmo objetivo, o computador, conectado ao *datashow* e à *internet*, é integrado por Paola para "facilitar a apresentação das aulas e pesquisas" pelos alunos (entrevista, junho/2009).

Flávio faz uso do material impresso como tecnologia principal para desenvolver seu trabalho docente. Nesse sentido, o professor declara que:

Excerto 11

> 1.[...] com o *simple past* primeiro a gente trabalhou em sala com a apostila
> 2.com os livros e depois eu montei um slide do *simple past*, passei para eles.
> 3.Com os verbos, como faz o regular, como faz o irregular dei exemplos na
> 4.lousa com imagens. Cada capítulo do livro tem um exercício, então eu
> 5.trago eles para fazer os exercícios *online* (entrevista, junho/2009).

Flávio também declara que usa dicionário em suas aulas como técnica: ele serve de instrumento de pesquisa de vocabulário na língua-alvo. "O retroprojetor e o *datashow* são duas ferramentas muito comuns nas aulas" (questionário, maio/2009), declara Flávio. Estes são utilizados para as aulas cujo objetivo seja introduzir tópicos gramaticais novos da língua inglesa.

A discussão dos dados referente à integração de tecnologias na prática de Flávio confirma que ele concebe as tecnologias como recursos que apresentam grande potencialidade para a aprendizagem, usando-as em vários momentos da aula para introduzir tópicos gramaticais ou para reforçar conteúdos já abordados.

Como explicitado na análise anterior, são tecnologias frequentes integradas à prática de ensino de Alberto o material impresso, *datashow*, DVD, TV e *CD player*. Quanto às webtecnologias, o professor utiliza os *sites* de busca e ambientes virtuais, como o *blog* e aulalivre, sala de aula virtual.

O material impresso é usado pelo professor para apresentar atividades referentes ao conteúdo, uma vez que Alberto "agiliza a aula e evita a perda de tempo com atividades transcritas na lousa" (questionário, maio/2009). Com as tecnologias de projeção, como o *datashow* e o retroprojetor, Alberto apresenta aos alunos vídeo-*clips* e, a partir da exposição, fomenta o desenvolvimento das habilidades orais da língua: ouvir (*listening*) com músicas e falar (*speaking*) "com a produção falada dos alunos" (entrevista, junho/2009). As demais habilidades (*writing e reading*) são estimuladas por meio da exposição de textos em língua inglesa, fornecidos ao aluno, geralmente, por material impresso.

Para Júlia, o livro é seu principal instrumento tecnológico, e ela o utiliza para "ter um norte a seguir o conteúdo" (questionário, maio/2009). A TV e o DVD são utilizados para "despertar o senso crítico do aluno, conhecer novos vocabulários, gírias, expressões e praticar a pronúncia" (e-proinfo, agosto/2009). Os aplicativos do *Windows Movie Maker* e *PowerPoint* também são instrumentos comuns nas aulas de Júlia, com o intuito de "desenvolver nos alunos a criatividade por meio da produção de vídeos e cartões postais virtuais" (e-proinfo, agosto/2009).

Miriam declara que os instrumentos tecnológicos que mais utiliza em suas aulas são caderno, material impresso e dicionário. Ao ser questionada sobre qual a estratégia de ensino adotada quando o aluno faz uso do caderno, a professora declara: "as primeiras aulas com o conteúdo eu passo no quadro (e os alunos copiam no caderno), explico e depois eu venho com *xérox*, dando exemplos com figuras, textos e músicas" (entrevista, junho/2009). No que tange ao material impresso, revela: "eu utilizo xérox a maioria das vezes e passo o conteúdo no quadro" (entrevista, junho/2009).

Outros aparatos tecnológicos como *CD player* e *datashow* são recursos utilizados por Miriam para exposição dos conteúdos. O *CD player* é utilizado para que os alunos ouçam

diálogos de nativos para melhor compreensão da pronúncia dos vocábulos abordados e o *datashow* serve para substituir a lousa.

Simone utiliza com muita frequência fotocópias de livros. A professora não utiliza um único material didático para lecionar, assim como os demais professores, e nem segue à risca o referencial curricular proposto, fazendo alterações sempre que supõe ser necessário, de acordo com a realidade de cada turma. Nesse sentindo, Simone afirma:

Excerto 12

> 1.[...] utilizo os recursos que julgo necessários para a aquisição dos
> 2.conteúdos propostos pelos referenciais curriculares, pelos quais me
> 3.baseio, mas não sigo como regra, pois trabalho de acordo com a
> 4.realidade de cada turma. Entre os recursos que utilizo estão: textos
> 5.autênticos retirados da internet, letras de música, dinâmicas, materiais
> 6.fotocopiáveis, CD de áudio etc. (questionário, maio/2009).

Como visto, Simone seleciona inúmeras tecnologias e adota diferentes técnicas de ensino, na tentativa de manter o aluno estimulado e predisposto a aprender a língua. Fica evidente, então, a crença de Simone de que as tecnologias apresentam características motivacionais fundamentais para a aquisição da língua inglesa. Nessa mesma vertente, Simone depõe:

Excerto 13

> 1.[...] como professor de Língua inglesa, vejo que ensinar Língua inglesa na
> 2.era digital é aproveitar a oportunidade de incluir as ferramentas digitais na
> 3.elaboração e na prática dos conteúdos. É ter a oportunidade de transferir as
> 4.atividades aplicadas através da utilização da lousa para arquivos
> 5.multimídias, *softwares* educacionais e plataformas de aprendizagem como
> 6.*blogs*, mensageiros instantâneos, *sites* de relacionamento, *sites* de
> 7.intercâmbios etc, que favorecem o ensino através da troca de
> 8.experiências e a partilha do conhecimento (entrevista, junho/2009).

As duas crenças até então expostas e discutidas permitem-nos considerar que, independente da concepção teórica que guia a prática do professor de língua inglesa, seja ela estruturalista ou interacionista, o docente integra um grande número de tecnologias a sua ação pedagógica. Às vezes o faz porque crê que a tecnologia pode motivar o aluno, pode prender

sua atenção durante o desenvolvimento da tarefa, ou mesmo que possa facilitar sua prática e a aprendizagem da língua.

Esclarecemos que as duas primeiras crenças apresentadas referem-se a todas as tecnologias presentes na escola no momento da investigação. Ao observar as crenças que norteiam a integração destas, pudemos constatar que os sujeitos da pesquisa variam constantemente, optando por uma ou outra conforme seu objetivo educacional.

Os professores fazem, no entanto, muita referência à webtecnologia em particular. Em relação a esta, identificamos a presença de duas crenças (objeto da próxima seção) que justificam sua adoção em detrimento de outras.

4.2.3 A webtecnologia facilita o preparo de atividades didáticas

É recorrente, no discurso dos seis professores pesquisados, a menção ao uso da webtecnologia como facilitadora do preparo de atividades pedagógicas e de substituta do livro ou qualquer tipo de material impresso.

Paola afirma que "usa a internet diariamente por volta de cinco anos" (questionário, maio/2009) e, ao ser questionada sobre como faz uso da internet, revela que "lê notícias, *sites* de relacionamento, interação *on-line*, ambientes de aprendizagem, pesquisas para preparação de aulas" (entrevista, maio/2009). O motivo pelo qual faz uso da webtecnologia, segundo Paola, é o fato de tê-la fascinado "o modo como o mundo pode entrar em sua casa pela tela de um computador" (e-proinfo, abril/2009). A webtecnologia em atividades com os alunos é utilizada para digitação e como fonte de informações, sendo os *sites* de busca os mais utilizados pelos alunos sob sua orientação. Da mesma forma, usa-a para preparar seu material didático.

Assim como Paola, Flávio declara que a *internet* é utilizada por ele basicamente para preparar suas aulas: na busca de "materiais diferentes para melhorar as aulas" (questionário, maio/2009). Nem Flávio nem Paola utilizam a webtecnologia para explorar seu potencial de promover interação entre os alunos, o que contraria a visão de Cavalcanti & Nepomuceno (2007, p. 27), ao afirmarem que "a rede permite que o ser humano gere conhecimento de forma coletiva, a partir de determinadas ferramentas, metodologias e interesses".

Ancorado na crença de que a webtecnologia substitui o livro didático como recurso principal no preparo da aula e de acesso ao aluno, Alberto explica que:

Excerto 14

> 1.[...] todas as aulas possuem como suporte a internet e é a base de dados
> 2.que tenho para o planejamento da mesma. Como tenho que produzir meu
> 3.material, utilizo a internet com atividades que acredito enriquecer as aulas,
> 4.pesquisando em *sites* existentes e alimentando os *blogs* dos alunos
> 5.(entrevista, junho/2009).

Da mesma forma, Miriam e Simone revelam que utilizam a webtecnologia com muita frequência em suas atividades pessoais, seja no preparo de suas aulas, a fim de enriquecê-las, seja para entretenimento. Assim, Simone esclarece:

Excerto 15

> 1.[...] a internet e suas ferramentas como MSN, *orkut* e *sites* de busca são as
> 2.tecnologias que uso normalmente, minha finalidade é fazer pesquisas e me
> 3.relacionar com amigos. [...] frequentemente, utilizo a internet para
> 4.pesquisar *sites*, *blogs*, filmes e músicas, a fim de encontrar sugestões e
> 5.informações que dizem respeito ao ensino da língua inglesa (questionário,
> 6.junho/2009).

É possível perceber que a webtecnologia é, atualmente, para os professores de língua inglesa, um recurso capaz de suprir a falta de material didático impresso na escola, utilizado anteriormente para o preparo das aulas. Com isso, os docentes veem, na webtecnologia, a potencialidade de agilizar suas tarefas, uma vez que facilita o preparo de atividades educativas em língua inglesa.

4.2.4 Os ambientes webtecnológicos são propícios para o desenvolvimento de competências comunicativas e servem como extensão da sala de aula

Foi possível considerar como crença norteadora de dois dos seis sujeitos da pesquisa, Alberto e Júlia, a ideia de que a webtecnologia, em especial os ambientes virtuais de interação disponíveis na *web*, representa grande potencial no desenvolvimento da competência comunicativa (MITCHELL, 1994) dos alunos, por meio de diferentes atividades orientadas pelo professor. Além disso, é um espaço propício ao professor para disponibilizar atividade extraclasse aos alunos.

Guiado por essa crença, Alberto explora bastante a webtecnologia, fazendo uso de vários recursos webtecnológicos, conforme o objetivo de cada aula. Ele percebe o *Messenger* (MSN), por exemplo, como uma ótima ferramenta para o desenvolvimento de habilidades orais. Como técnica, promove momentos de interação de seus alunos com alunos de cidades e escolas diferentes. A *web* também oferece a Alberto espaço de divulgação dos materiais selecionados e produzidos. Para isso, o professor instiga a construção de *blogs* individuais e coletivos pelos alunos, nos quais estes postam constantemente seus comentários e produções. Além disso, Alberto mantém uma sala de aula virtual, no ambiente aulalivre. Nesse espaço, ele publica atividades e textos para os alunos terem acesso ao material extra após a aula, e organiza-o de acordo com o conteúdo explorado.

Alberto acredita que, ao substituir materiais impressos por digitalizados disponíveis em ambientes virtuais, como aulalivre e *blog*, e conteúdos mediados pela lousa por projetores de multimídia, os alunos:

Excerto 16

> 1.[...] conseguem ser mais ativos e participantes, socialmente falando, o que
> 2.proporciona em muitos casos uma oportunidade de concorrer com mais
> 3.competência ao mercado de trabalho, além de propiciar a este aprendiz
> 4.uma maior possibilidade de querer e buscar usar as tecnologias como
> 5.celular e outros afins. (questionário, junho/2009)

A grande ênfase dada por Alberto na mediação de suas aulas pelo *datashow* e recursos webtecnológicos conduz-nos a inferir que o professor apresenta a crença de que os instrumentos webtecnológicos são mais eficazes para promover o ensino e aprendizagem de língua inglesa. (SANCHO, 2001). Assim, Alberto apropria-se da técnica e procura veicular sua ação docente por meio das tecnologias mais atuais. (BRITO, 2006). Nesse sentido, o participante afirma que "o livro eu costumo utilizar para ter um norte e seguir o conteúdo", assim como "o caderno é um material de apoio. É nesse espaço que os alunos anotam as explicações e disponibilizam as atividades trabalhadas; o caderno é utilizado em todas as aulas, porém, como apoio e não como uma obrigação" (entrevista, junho/2009).

Com pensamento similar ao de Alberto, Júlia também desenvolve a maioria de suas atividades docentes com a mediação da webtecnologia. No *site youtube,* Júlia frequentemente seleciona vídeo-*clips* quando objetiva "trabalhar interpretação, tempos verbais e expressões" na língua-alvo. Ainda se valendo da *web*, a professora utiliza o *messenger* (MSN) e salas de bate-papo *(chats).* Nesses ambientes, Júlia procura dar oportunidade ao aluno de conhecer outras culturas e aprimorar a língua-alvo. Ela declara que também é frequente selecionar *sites* educativos com a finalidade de orientar os alunos na resolução de atividades interativas, de acordo com o conteúdo que está sendo ministrado em sala de aula.

Júlia vê suas aulas como uma oportunidade de desenvolver reflexões críticas em seus alunos e competência comunicativa, demonstrando ter consciência política e crítica sobre seu papel. A internet, por meio de suas plataformas, é concebida por Júlia como uma opção para "incentivar os alunos a buscar o conhecimento". Sua crença de incentivo é norteada por uma concepção teórica que coloca o aluno em lugar de destaque no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, Júlia ressalta que "o uso de *software* educativo possibilita contribuições valiosas para o aprendiz de uma segunda língua, na medida em que proporciona

formas diversas de contato com a língua em atividades que podem ser realizadas extraclasse" (e-proinfo, agosto/2009).

Percebemos que a professora considera a webtecnologia como uma possibilidade de proporcionar uma extensão da aula. A webtecnologia não é compreendida apenas como ferramenta, mas como ambiente de aprendizagem. Com essa visão, dificilmente Júlia considera as aulas semanais de língua inglesa como insuficientes para desenvolver seu trabalho, tendo em vista que, além dessas aulas, ela pode contar com o tempo extraclasse de que dispõe o aluno para dedicar-ses estudos orientados em ambientes virtuais.

Alberto e Júlia concebem a webtecnologia como uma boa oportunidade de substituir recursos tradicionais, omo lousa, giz e livro didático. Essa ideia dos professores vai ao encontro dos pressupostos trazidos por Moran (2005), para quem as tecnologias são ferramentas "úteis para integrar tudo que é observado no mundo, no dia a dia e para fazer disso objeto de reflexão". O autor concorda que a webtecnologia permite trazer os conteúdos disciplinares de forma mais ágil, entretanto seu grande potencial está em seu poder de interação entre alunos, colegas e professores.

A análise das crenças norteadoras da prática dos sujeitos da pesquisa permite-nos compreender que possuem uma visão negativa quanto à adoção de livro didático ou material pré-elaborado por especialistas para o ensino de língua inglesa, acreditando que esse material, preparado por eles a cada aula, traz vantagens em relação à aprendizagem do aluno. Isso fica mais evidente quando um dos professores afirma que "as webtecnologias fazem o papel que antes era desempenhado pelos livros quando o assunto é visualização, porém com maior interação. Isso sem falar em vários assuntos que podem ser explorados através da internet" (Paola, questionário, maio/2009).

Observamos que os participantes cuja concepção teórica foi identificada como estruturalista, por um lado, atribuem grande potencialidade à webtecnologia, por possibilitar o

preparo de aulas mais interessantes, mas, por outro, não percebem potencialidade da webtecnologia para a aprendizagem do aluno. Essa percepção é evidenciada por Alberto e Júlia, que possuem concepções teóricas interacionistas de língua e linguagem.

No quadro a seguir, apresentamos uma síntese das crenças que emergiram dos dados.

Quadro 23. Síntese das crenças iniciais dos professores de LI

PROFESSOR	CRENÇAS			
	TECNOLOGIAS		WEBTECNOLOGIAS	
	As tecnologias promovem efeitos positivos nos alunos em aspectos motivacionais e atencionais	**As tecnologias facilitam o ensino e estimulam a aprendizagem de LI**	**A webtecnologia é eficaz no preparo de atividades pedagógicas**	**Os ambientes webtecnológicos são propícios para o desenvolvimento de competências comunicativas e servem como extensão da sala de aula**
Paola	✓	✓	✓ [55]	**X**
Flávio	✓	✓	✓	**X**
Miriam	✓	✓	✓	**X**
Simone	✓	✓	✓	**X**
Alberto	✓	✓	✓	✓
Júlia	**X**	✓	✓	✓

A análise acerca das crenças sobre ensino mediado por tecnologias possibilitou-nos entender que os professores pesquisados que possuem concepção teórica interacionista, como Alberto e Júlia, percebem a webtecnologia como ambiente, possibilitando maiores vantagens educacionais que as demais inseridas na escola, sobretudo no que concerne ao desenvolvimento de competência comunicativa.

Por outro lado, os professores que compreendem a língua como código linguístico e o ensino, como meio de transmitir regras referentes à estrutura da língua, não deixam de considerar a webtecnologia como recurso ou ambiente favorável ao processo educativo, porém integram-na, assim como as demais tecnologias presentes na escola, para motivar o

✓ [55] significa "sim" e X significa "não"

aluno e prender-lhe a atenção e para facilitar o preparo da aula e, por conseguinte, a ação docente.

4.3 INTERAÇÃO DE CONCEPÇÕES TEÓRICAS E CRENÇAS NA PRÁTICA

A fim de discutir e analisar como as concepções teóricas e crenças dos professores de língua inglesa, identificadas antes do ingresso e no início do período de formação tecnológica Proinfo Integrado, interagem na prática de ensino mediado por tecnologias, utilizamos dados coletados durante todo o período de formação, por intermédio de entrevista (junho/2009 e dezembro/2009); questionário (fevereiro/2010 e abril/2010); e, portfólio *online* de aulas desenvolvidas na STE (setembro/2009 a novembro/2010).

Consideramos que os diferentes instrumentos – questionário, entrevista e portfólio *online* – possibilitam a categorização e triangulação dos dados e, por conseguinte, permitem-nos maior segurança ao apresentar os resultados obtidos pela análise.

Como justificado no segundo capítulo deste estudo, o arcabouço teórico é constituído por fontes provenientes de estudos realizados em diferentes áreas, como da Linguística, Linguística Aplicada e Educação. Por conseguinte, a análise que segue tem como base teórica pressupostos dos pesquisadores da educação: Sandholtz, Ringstaff & Dwyer (1997) e dos linguistas aplicados Warschauer (1996a, 2000), Warschauer e Healey (1998) e Bax (2003, 2011), conforme síntese representada no quadro 24.

Quadro 24. Teorias de ensino mediado por tecnologias.

Pesquisadores	Ensino mediado por tecnologias	Interação na prática
Sandholtz, Ringstaff & Dwyer (1997).	Exposição	Foco na aprendizagem sobre a nova tecnologia;
	Adoção	Foco no recurso para adaptar o conteúdo;
	Adaptação	Recurso como ferramenta de produção;
	Apropriação	Foco na substituição de métodos/ ressignificação de crenças;
	Inovação/invenção	Foco na criação de novos ambientes de aprendizagem;
Warschauer; Healey (1998) e Warschauer (2000)	CALL behaviorista	Recurso como transmissor de conteúdo didático;
	CALL comunicativo	Instrumento adicional/substituição do impresso;
	CALL integrative	Foco no desenvolvimento de competências comunicativas;
Bax (2003)	CALL restrito	Foco no sistema linguístico;
	CALL aberto	Foco no sistema linguístico/ atividades mais flexíveis e abertas;
	CALL integrado	Foco no desenvolvimento de competências comunicativas;
Abordagens propostas nesta tese	Apropriação	Aprendizagem da ferramenta tecnológica;
	Complementação	Recurso webtecnológico como complementar aos demais;
	Produção	Foco em atividades de produção e socialização de conteúdo;
	Interação	Preocupação com a aprendizagem em grupo e com a interação em ambiente presencial e virtual

Em primeiro lugar, esclarecemos que, tendo em vista o fato de Programa Proinfo Integrado trazer como objetivos principais a inclusão digital e a formação de professores para o ensino mediado essencialmente pela webtecnologia, por ser uma das últimas tecnologias integradas à educação, o embasamento teórico a que fazemos referência trata especialmente do ensino de forma geral (SANDHOLTZ, RINGSTAFF & DWYER, 1997) e do ensino de língua inglesa (WARSCHAUER; HEALEY, 1998; WARSCHAUER, 2000; BAX, 2003) mediados por recursos webtecnológicos. Isso não descarta, no entanto, as demais tecnologias educacionais integradas à educação.

Sob a luz dos pressupostos teóricos e dos dados, pudemos aferir que as concepções teóricas e crenças dos professores de língua inglesa sobre ensino mediado por tecnologias e webtecnologias interagem na prática pedagógica a partir de diferentes abordagens. Às vezes, aborda-se o conteúdo de forma peculiar ao contexto, cujas características não são particularmente explicitadas pelos estudiosos. Assim, traçamos novas abordagens de ensino mediado por tecnologias, tendo em vista que se trata de um ambiente singular de interação humana (VYGOTSKY, 1998; BAX, 2011), cujas ações precisam ser apreendidas a partir, sobretudo, dos fatores contextuais que a constituem.

Dessa forma, apresentamos, explicamos e analisamos os dados a partir de duas vertentes: da perspectiva dos teóricos que tratam do ensino mediado por tecnologias e da perspectiva contextual traçada por nós a partir dos dados. Para isso, consideramos fatores internos referentes a concepções teóricas de língua, linguagem e ensino e crenças de ensino mediado por tecnologias e fatores externos, como reações dos alunos e diretrizes institucionais, por exemplo. Logo, a interação de concepções teóricas e crenças reveladas pelos participantes da pesquisa são analisadas, também, com base nas abordagens de *apropriação, complementação, produção e interação.*

Na sequência, apresentamos e discutimos os dados que nos permitem identificar como concepções teóricas e crenças do professor de língua inglesa interagem na prática, quando o professor utiliza tecnologias em atividades de ensino. Para isso, o texto está composto por quatro subitens: 4.3.1 Abordagens de *apropriação* e *complementação*; 4.3.2 Abordagem de *complementação*; 4.3.3 Abordagens de *produção* e *complementação*; 4.3.4 Abordagem de *interação*.

4.3.1 Abordagens de *apropriação* e *complementação*

Compreendemos que a abordagem de apropriação é adotada pelo professor quando este integra um recurso tecnológico diferente em sua prática de ensino. Ao inserir o novo recurso, primeiramente o docente atenta para a aprendizagem técnica, ou seja, a aprendizagem da funcionalidade da tecnologia; em um segundo momento, prioriza o conteúdo pedagógico ao ser mediado pelo recurso. Simone apresenta, em sua prática e discurso, aspectos que relacionamos a essa abordagem.

Como já discutido, Simone revela um ensino centrado na aprendizagem de códigos linguísticos, que relacionamos ao CALL de orientação comunicativa (WARSCHAUER; HEALEY, 1998; WARSCHAUER, 2000), tendo em vista que, ao introduzir webtecnologias em suas aulas de língua inglesa, é guiada pelo objetivo de usar o recurso em substituição ao material impresso. As crenças que permeiam a prática de Simone são de que as tecnologias apresentam aspectos relevantes como ferramentas motivacionais. Além disso, ela acredita que a webtecnologia é propícia para a elaboração de material didático, em substituição ao livro didático, e favorece a assimilação do conteúdo pelo aprendiz.

Consideramos que, guiada também por essas crenças, sua prática caracteriza-se pela busca constante em integrar novas tecnologias, o que faz Simone chegar a sobrepor a tecnologia ao conteúdo ministrado, ou seja, dar maior importância à tecnologia ao invés do conteúdo abordado. Sandholtz, Ringstaff & Dwyer (1997) afirmam que, em casos como esse, o profissional encontra-se em um estágio de exposição à nova tecnologia, mas preferimos assumir que não se trate de um estágio, como se o professor estivesse nessa fase de desenvolvimento, mas sim de uma abordagem de *apropriação* da tecnologia adotada. Isso não descarta a possibilidade de, em outros momentos, a mesma professora adotar outras

abordagens conforme seu objetivo pedagógico e outros fatores contextuais, como, por exemplo, o nível de habilidade tecnológica dos alunos. Nesse sentido, Simone declara:

Excerto 17

> 1.[...] fiz o projetinho tudo na área eletrônica que eles não sabiam o que 2.eram, nunca tinham visto, nunca tinham trabalhado. Antes disso, em cada 3.computador da sala de tecnologia eu já havia instalado o dicionário. Ai, 4.nós chegamos lá, ensinei eles a usar as ferramentas, abrirem o dicionário, 5.aonde a gente ia, e lá eles iam procurar no dicionário, aprender a usar o 6.dicionário em português, eles iam usar o dicionário nas duas formas tanto 7.em português como em inglês. 8.(entrevista, junho/2009)

Norteada pela crença de que a webtecnologia oferece muitos recursos para o preparo de seu material didático, Simone a introduz nos momentos de planejamento e quando necessita complementar um conteúdo linguístico. Antes disso, porém, a professora adota uma abordagem de apropriação da tecnologia, no intuito de facilitar o desenvolvimento da atividade pedagógica e contemplar seus objetivos.

Abordar o conteúdo a partir da apropriação da tecnologia é, para a professora, uma das abordagens que norteia sua prática, tendo em vista que, em outros momentos, adota a abordagem de *complementação*. Isso fica evidente quando Simone afirma: "antes de ir para a sala de tecnologia eu dei isto como uma tarefa, eles iam fazer a cruzadinha" (questionário, fevereiro/2010). Considerado seu objetivo, ao integrar a tecnologia, de não somente ensinar sobre a ferramenta mas também usá-la como recurso para complementar o conteúdo curricular, entendemos que Simone também adota uma abordagem de complementação de ensino de língua inglesa mediado por tecnologias,.

Da mesma forma, compreendemos que Simone adota uma abordagem de CALL aberto (BAX, 2003), uma vez que a professora, apesar de manter o foco de suas aulas no sistema de estruturas gramaticais, propõe atividades mediadas por tecnologias e webtecnologias mais flexíveis e abertas. Confirma-se tal consideração quando Simone propõe:

Excerto 18

> 1.[...] na próxima aula nós voltamos para sala de tecnologia trabalhar o que
> 2.significa os vocabulários. Depois disso, nós voltamos para sala de aula eu fui
> 3.trabalhar com eles, por exemplo, "*house*", passei na lousa, fiz aquela lista e
> 4.praticamos a pronúncia. Depois eu perguntava um por um, por exemplo,
> 5.namoro e eles tinham que falar em inglês, por exemplo, cupido, flores, amigo,
> 6.coração, *heart* e eles tinham que falar o português e vice-versa (entrevista,
> 7.dezembro/2009)

Ao relatar suas estratégias de ensino de língua inglesa, Simone evidencia um ensino mediado por diferentes ambientes (excerto 18, linhas 1 e 3) e tecnologias (excerto 18, linhas 1 e 4), a fim de contemplar seu objetivo pedagógico. Na prática, suas concepções teóricas e crenças guiam-na a integrar o *datashow*, a fim de introduzir conteúdos linguísticos, material impresso para complementar suas atividades introduzidas pelo *datashow* ou lousa, CD *player*, quando seu enfoque é a compreensão da pronúncia de vocábulos da língua, CD-ROM, em substituição ao dicionário impresso e webtecnologia, com jogos complementares ao conteúdo didático, conforme resumimos no infográfico a seguir.

Infográfico 1. Interação de concepções teóricas e crenças à prática de Simone.

O infográfico acima revela que as principais tecnologias integradas nas aulas de Simone são *datashow*, material impresso e *CD Player*. A professora considera que, ao ministrar aula com a mediação dos instrumentos tecnológicos, consegue motivar os alunos e suas aulas ficam mais dinâmicas. O material impresso não desperta o mesmo entusiasmo dos

alunos, mas, mesmo assim, faz uso desse recurso para mediar o desenvolvimento de atividades complementares aos conteúdos curriculares. Quanto à webtecnologia, Simone integra o dicionário *online* e *sites* educativos, com destaque para *sites* de jogos e de exercícios gramaticais. Os recursos webtecnológicos, para Simone, promovem um maior envolvimento dos discentes com as atividades propostas. A professora utiliza o recurso dicionário *online* sempre que precisa introduzir vocabulário, enquanto os *sites* educativos servem para complementar o conteúdo linguístico em estudo.

4.3.2 Abordagem de *complementação*

Paola, Flávio e Miriam revelam adotar uma abordagem de *complementação* no ensino de língua inglesa mediado por tecnologias. Entendemos que em decorrência da concepção teórica de ensino centrado na língua (KUMARAVADIVELU, 2006), os professores adotam a abordagem de ensino mediado por tecnologias com características do CALL de orientação behaviorista (WARSCHAUER & HEALEY, 1998), em que os recursos são utilizados como instrumento transmissor de conteúdo didático.

Tais concepções são evidentes na prática de Paola, quando declara que, ao trabalhar com *CD Player*, adota os seguintes procedimentos metodológicos:

Excerto 19

> 1.[...] eu procurei a música, gravei a música, imprimi a letra, levei para eles,
> 2.ai passei. Daquela letra, a gente cantou, depois que cantou eu pedi para
> 3.eles tirarem as palavras que eles conheciam e eles tiraram palavras que
> 4.conheciam, depois que eles tiraram as palavras, a gente traduziu, só na
> 5.fala, não precisava escrever. Só isso, a música eles tiravam as palavras e
> 6.depois traduziam oralmente. (entrevista, junho/2009)

Em sua prática, Paola integra tecnologias a fim de enriquecer, no aluno, o repertório de vocabulário da língua inglesa (excerto 19, linha 3-5) e, para isso, seleciona letras de música

em que o aluno é instigado a ouvir e traduzir. Paola justifica que o *CD player* e o *datashow* são integrados em sua prática porque "os alunos fixam melhor o conteúdo" (questionário, abril/2010). Da mesma forma, Paola revela que sua aula mediada pela webtecnologia visa orientar os alunos a "pesquisar, por exemplo, o que é o *To Be*" (entrevista, dezembro/2009).

Com o propósito de apreender nosso objetivo específico da investigação, sintetizamos a interação das concepções teóricas e crenças de ensino de língua inglesa mediado por tecnologia expressas por Paola da seguinte forma:

Infográfico 2. Interação de concepções teóricas e crenças à prática de Paola.

O infográfico dois oferece-nos um panorama de como as concepções e crenças de Paola são representadas em sua prática docente. A integração da webtecnologia, conforme ilustra a figura, remete-nos à abordagem do CALL restrito (BAX, 2003): o foco, ao integrar o recurso, é o sistema linguístico, como, por exemplo, acesso a *sites* de pesquisa para leitura e anotações no caderno para construção de listas de vocábulos ou para construção do material didático, bem como elaborar *slides* no *PowerPoint* para apresentação e ilustração de suas aulas.

A característica de integrar a webtecnologia sempre que introduz um tópico gramatical ou para revisar tópicos já abordados revela a adoção da abordagem de

complementação. Tal abordagem apresenta características similares ao estágio de adoção apresentado por Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997). O discurso de Paola nos dá pistas de que a abordagem de complementação pode ter alguma relação com a crença de que as tecnologias promovem efeitos positivos nos alunos em aspectos motivacionais e atencionais.

Assim como Paola, Flávio apresenta uma concepção teórica estruturalista. Norteado pela abordagem estruturalista e pelo ensino de língua inglesa centrado na língua, suas atividades pedagógicas são estruturadas de acordo com tópicos gramaticais e o ensino de vocábulos da língua-alvo. Compreendemos que sua concepção de ensino mediado pela webtecnologia pauta-se no CALL de orientação behaviorista (WARSCHAUER, 2000), o que, para Bax (2003), corresponde ao CALL restrito. Tais concepções interagem na prática do professor de forma que: [...] "primeiro a gente trabalhou em sala com a apostila dos livros e depois eu montei *slides* do *simple past*. Na apresentação tinha os verbos, como que faz o regular, como que faz o irregular. Dei exemplos na lousa, com imagens" (entrevista, junho/2009).

Percebemos, na fala de Flávio, "eu montei *slides* do *simple past*", a concepção de ensino centrada na língua e percebemos também a interação na prática da crença de que o *datashow* é um recurso favorável ao ensino de língua inglesa por motivar o aluno à aprendizagem da língua, ideia expressa quando Flávio acrescenta: "[...] perguntei qual foi o melhor conteúdo, para eles o *datashow* e *slides*" (entrevista, dezembro/2009). Isso revela como a interação no contexto – com o aluno – desempenha papel importante, no sentido de informar e influenciar a prática do professor. (BORG, 2009).

Por outro lado, a crença de que a webtecnologia possui grande potencialidade como recurso adicional às aulas é evidenciada por Flávio quando relata que "em poucas aulas, mas geralmente em final de bimestre, integro o computador e internet para revisar conteúdos de provas bimestrais" (questionário, fevereiro/2010). Corroborando tal afirmação, o professor

afirma: “como eu uso o livro, no próprio *site*, em cada capítulo do livro, tem um exercício, então, eu trago eles para fazer os exercícios *on-line*” (questionário, fevereiro/2010).

Consideramos a estratégia adotada por Flávio, ao ensinar língua inglesa mediante tecnologias, também como abordagem de complementação, assim como a de Paola, visto que o professor integra a webtecnologia geralmente para introduzir um conteúdo didático ou revisá-lo. Para essa mesma abordagem de integrar tecnologias à prática, os educadores Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997) explicam que o professor encontra-se em um estágio de adoção da tecnologia, cuja principal característica, para os autores, é adaptar o conteúdo ao que a tecnologia tem a oferecer.

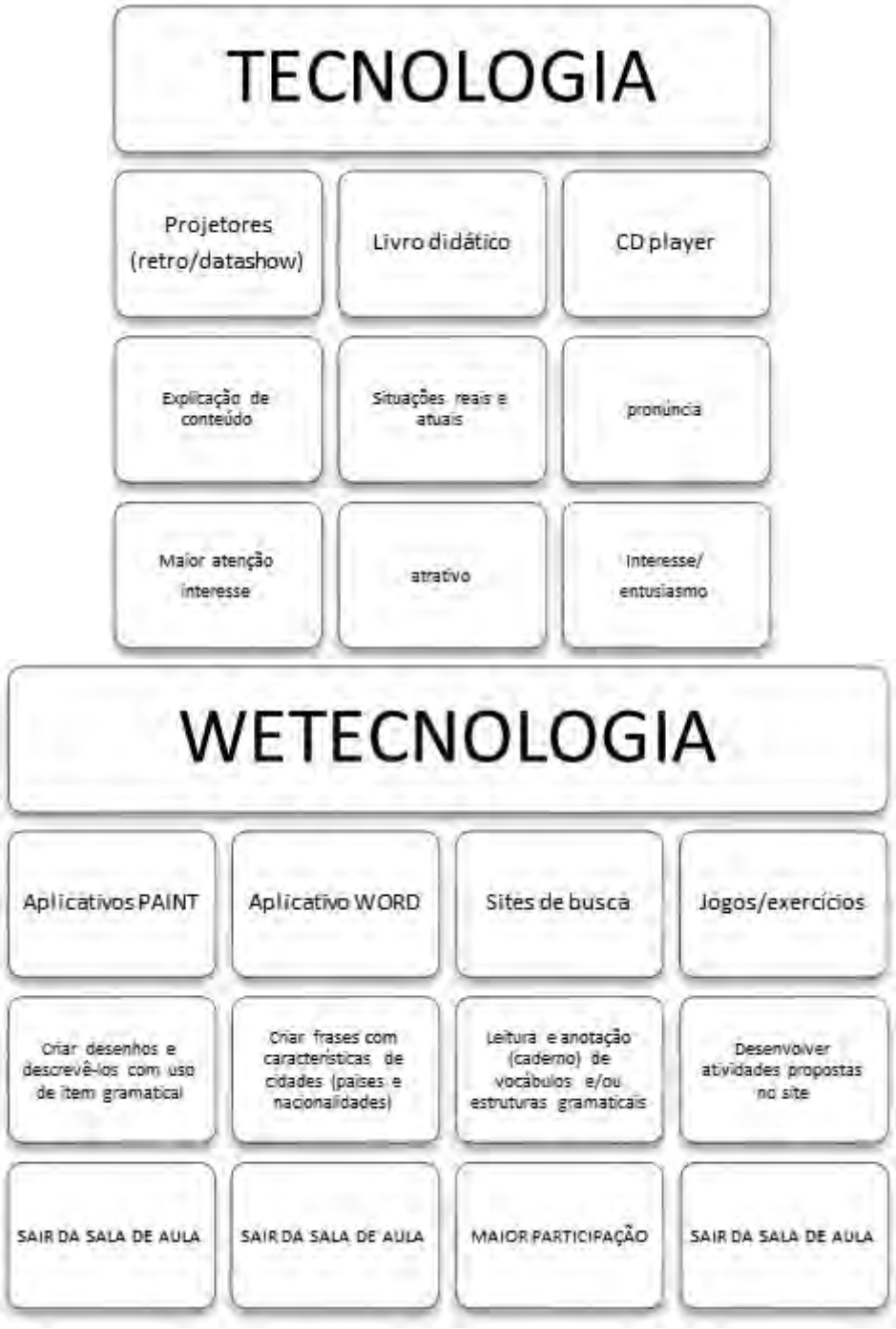
Registros de utilização de webtecnologia no portfólio *online* de utilização da webtecnologia, mantido pelo professor multiplicador da STE da escola na qual Flávio atua, confirmam como as concepções teóricas e crenças do professor interagem nas aulas de língua inglesa mediadas por tecnologias:

Excerto 20

> 1.[...] Os alunos desenharam no *paint* uma imagem, para então descrevê-la
> 2.usando as preposições de lugar já estudadas. [...] Os alunos digitaram dez
> 3.frases produzidas no *word*, comparando as cidades de Nova Andradina e
> 4.Campo Grande (portfólio online, agosto/2009). [...] Pesquisa em duplas na
> 5.internet para conhecer as preposições de lugar em inglês (portfólio *online*,
> 6.setembro/2009). [...] Os alunos pesquisaram no *google* sobre o
> 7.vocabulário acerca de vestuário e sobre o tempo verbal *Present Continuous*
> 8.(portfólio *online*, maio/2010)

Resumidamente, o infográfico três (a seguir) apresenta quais tecnologias e webtecnologias Flávio integra em suas aulas e como o faz, permitindo melhor compreensão de como as ideias e teorias do professor interagem em suas atividades pedagógicas.

Infográfico 3. Interação de concepções teóricas e crenças à prática de Flávio.



Podemos apreender do infográfico que Flávio integra um grande número de tecnologias e webtecnologias. A webtecnologia, em especial, é utilizada pelo professor com o propósito principal de completar conteúdos mediados com outras tecnologias.

Miriam, assim como Paola e Flávio, revela práticas de ensino de língua inglesa mediadas pelo computador conforme o pressuposto do CALL de orientação behaviorista

(WARSCHAUER; HEALEY, 1998), e suas concepções teóricas e crenças conduzem para um ensino cujo foco é a língua, ou seja, a aprendizagem de vocábulos e estruturas da língua inglesa. De forma similar, Bax (2003) denomina a postura didática da professora de CALL restrito.

As crenças identificadas no discurso sobre a prática de Miriam são de que as tecnologias tradicionais, como lousa, giz, texto impresso, caderno e outras, são os recursos principais ao desenvolvimento de atividades pedagógicas, enquanto a webtecnologia apresenta vantagens: como recurso adicional ao conteúdo disciplinar e como instrumento motivacional aos alunos. Então, identificamos três crenças norteadoras de suas atividades com tecnologias: 1) as tecnologias promovem efeitos positivos nos alunos em aspectos motivacionais e atencionais; 2) as tecnologias facilitam o ensino e estimulam a aprendizagem de LI; 3) a webtecnologia é eficaz no preparo de atividades pedagógicas.

Na prática, tais crenças interagem conforme o objetivo de cada aula de Miriam. A fim de "assimilar" o conteúdo curricular, a professora integra jogos *online,* em que é possível aos alunos "ouvir como se pronuncia cada objeto" (entrevista, junho/2009). Dessa forma, Miriam adota os seguintes procedimentos metodológicos:

Excerto 21

> 1.[...] eles foram instruídos a entrarem no determinado *site* e em seguida
> 2.começaram a jogar. Esse jogo além de trabalhar com o conhecimento já
> 3.adquirido, trabalha também com a parte auditiva e a escrita do aluno, pois
> 4.o aluno tem que escrever os nomes dos objetos, escutar os nomes e apertar
> 5.no objeto correto e assim a cada parte o jogo vai ficando cada vez mais
> 6.difícil. Depois de termos ido a sala de tecnologias eles trabalharam com
> 7.recortes e colagens para poder ilustrar o que eles conseguiram assimilar
> 8.com os jogos (questionário, abril/2010).

A estratégia de ensino adotada por Miriam, ao utilizar a webtecnologia, revela que a professora encontra-se em estágio de adoção, conforme nos orientam os pressupostos de Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997). Ainda guiada pela crença de que a webtecnologia apresenta grande potencialidade como fator motivacional, Miriam acrescenta que "os alunos

ficaram bem interessados, todos participaram. Tendo em vista que este sexto ano é uma sala de comportamento difícil, todos participaram e fizeram todas as partes sem se dispersarem" (entrevista, dezembro/2009). Ademais, a professora enfatiza que, no ensino de língua inglesa, na STE, o professor integra as "tecnologias como forma de motivação para o aprendizado" (questionário, fevereiro/2010).

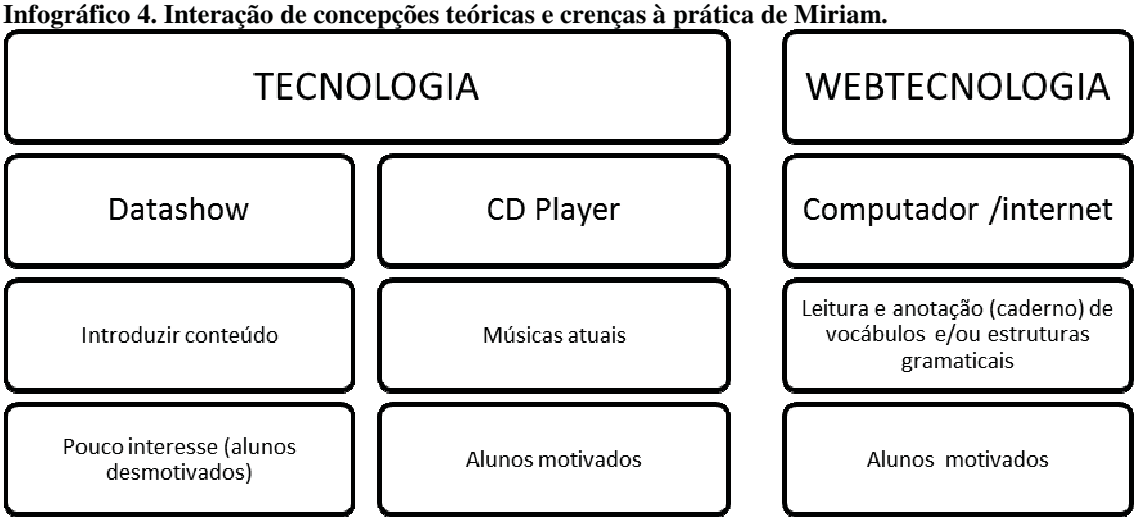
Os registros das aulas ministradas com webtecnologia revelam como as ideias e as teorias implícitas de Miriam interagem em sua prática de forma a adotar uma abordagem de ensino de línguas mediado por tecnologias de complementação, posto que a professora, a partir de um determinado tópico gramatical, orienta os discentes a realizar jogos *online* ou a fazer pesquisas sobre o conteúdo linguístico:

Excerto 22

> 1.[...] memorização dos adjetivos através de jogos *online*
> 2.www.brincandoseaprende.com.br. [...] acesso a jogos para assimilar o
> 3.nome das cores em inglês. Exercício de memorização das cores.
> 4.www.atividadeseducativas.com.br (portfólio *online*, agosto/2009). [...]
> 5.pesquisa sobre as partes da casa e jogos *online* para fazer associações.
> 6.www.atividadeseducativas.com.br. [...] pesquisa em diversos *sites* sobre as
> 7.principais profissões em inglês e registro nos cadernos (portfólio *online*,
> 8.outubro/2009).

Além dos recursos mencionados, Miriam utiliza com muita frequência o *datashow*, a fim de introduzir conteúdos linguísticos; o CD *player*, para que os alunos ouçam músicas em língua inglesa e sintam-se motivados; e o computador e internet para que pesquisem algum tipo de vocabulário ou tópico gramatical, façam anotações no caderno ou realizem jogos *online* para revisão do conteúdo, conforme resume o infográfico quatro.

Infográfico 4. Interação de concepções teóricas e crenças à prática de Miriam.



A análise da interação de concepções teóricas e crenças de ensino mediado por tecnologias na prática pedagógica dos professores indica que, apesar de uma vasta bibliografia em defesa do papel do professor como gerenciador de situações de aprendizagem. Nestas, ele atua como facilitador, porque ajuda o aluno a interpretar, relacionar e contextualizar informações vinculadas por tecnologias de informação e comunicação (TIC). Paola, Flávio e Miriam apresentam uma visão ainda pautada na integração de tecnologias apenas para tornar a aula mais atrativa, o que parece evidenciar que deixam de considerar que o conhecimento é reconstruído em um processo contínuo e dinâmico de interação docente e discente mediado pelo meio. (MORAN, 2000).

4.3.3 Abordagem de *produção* e *complementação*

A concepção teórica que norteia a prática de Júlia, ao selecionar tecnologias e webtecnologias para mediar o ensino de língua inglesa, distingue-se das identificadas na prática dos demais participantes da pesquisa. Júlia desenvolve atividades cujos objetivos são centrados na aprendizagem. Para isso, cria diversas estratégias de ensino, em que integra tanto tecnologias como webtecnologias. Suas crenças são de que os recursos webtecnológicos são fundamentais para promover a aprendizagem de seus alunos. Já tecnologias como *datashow*,

CD *player*, texto impresso, entre outras, são adicionais ao fazer pedagógico. Essa ideia expressa por Júlia leva-nos a identificar sua crença de que os ambientes webtecnológicos são propícios para o desenvolvimento de competências comunicativas.

Tais pressupostos interagem na prática de Júlia de forma que, dificilmente, repete os recursos integrados, buscando sempre ferramentas que facilitem a aprendizagem de seus alunos. Como exemplo, podemos observar um relato em que Júlia descreve o passo a passo de várias aulas nas quais integra diferentes recursos tecnológicos:

Excerto 23

> 1.Primeiramente, eles levantaram os temas mais polêmicos da sociedade de
> 2.hoje [...] depois da discussão, eu falei que todas essas ofensas sociais
> 3.aconteceram em Romeu e Julieta. Mas antes de passar o filme sobre a
> 4.obra, eles pesquisaram a biografia de Shakespeare e interpretaram o texto
> 5.usando as estratégias de leitura. Depois, eles assistiram ao filme: Romeu e
> 6.Julieta. [...] Durante o filme, os alunos foram identificando os temas
> 7.discutidos na aula. Após o término do filme, dividi a sala em grupo e fiz o
> 8.sorteio sobre os temas abordados na obra. Cada grupo pesquisou sobre o
> 9.respectivo assunto, a pesquisa aconteceu em duas etapas: na sala de
> 10.tecnologia e através de entrevistas nos bairros onde moram. Depois
> 11.montaram cartazes, onde eles apontavam soluções para evitar os
> 12.problemas abordados, uns colaram imagens para chamar a atenção do
> 13.público, os trabalhos feitos por eles foram expostos no mural da
> 14.escola. (entrevista, junho/2009).

Temos, no discurso de Júlia sobre sua prática, apesar de nem sempre deixar isso explícito, a integração de inúmeras tecnologias e webtecnologias. Quando revela que "eles levantaram os temas mais polêmicos da sociedade de hoje" (excerto 23, linha 1), a professora integra a lousa e o giz para relacionar os temas e o caderno para que os alunos os registrem. Da mesma forma, é integrada à prática de Júlia a webtecnologia, tendo em vista que a professora sugere: "antes de passar o filme sobre a obra, eles pesquisaram a biografia de Shakespeare (excerto 23, linha 4)". Por fim, a professora integra o DVD (excerto 23, linha 6) e cartazes (excerto 23, linha 12) em sua prática.

Norteada pela crença de que a webtecnologia é um recurso importante em suas aulas e pela concepção de ensino centrado na aprendizagem, Júlia organiza os alunos em grupos

(excerto, linha 8) e os orienta a fazer pesquisa na *web* (excerto 23, linhas 10-11). Da mesma forma, a fim de enriquecer a discussão acerca dos temas abordados por meio do filme, complementa a pesquisa com investigação de campo, sugerindo a realização de entrevista, que provavelmente exigirá a integração de caderno e caneta, para anotações, ou gravador, bem como a confecção de cartazes, que foram confeccionados (excerto 23, linha 12) e expostos no mural da escola (excerto 23, linhas 14-15).

Ao refletir sobre como as concepções teóricas e crenças de ensino de língua inglesa mediado por webtecnologia interagem na prática de Júlia, observamos a adoção de quatro estratégias de ensino: (1) pesquisa na internet de conteúdo e imagens, cópia no aplicativo *word*, construção de textos no *PowerPoint* e publicação no *blog*; (2) pesquisa na internet de conteúdo e imagens, cópia no aplicativo *word*, construção de textos no aplicativo *movie maker* e publicação no *blog*; (3) pesquisa na internet de conteúdo e imagens, cópia no aplicativo *word* e publicação no *blog*; (4) pesquisa de conteúdos e atividades e jogos em *sites* específicos. Consideramos que Júlia, ao adotar essas estratégias de ensino, revela características da abordagem de Produção.

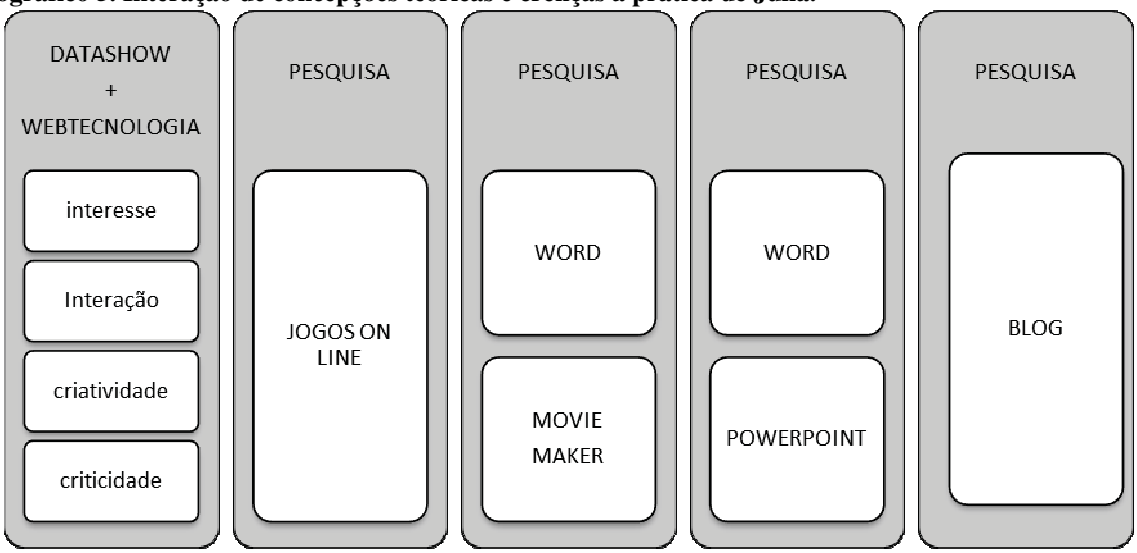
Encontramos, em Warschauer e Healey (1998), explicação para as ações de Júlia: apresentam características da fase do CALL de orientação integrativo. Da mesma forma, a professora apresenta uma abordagem integrada (BAX, 2003). O foco da aula de Júlia é o desenvolvimento de competências comunicativas, configurando a abordagem de CALL integrativo ou integrado. Enriquecendo o debate, é possível aferir que a professora encontra-se no estágio de adaptação (SANDHOLTZ, RINGSTAFF, DWYER, 1997) de uma nova tecnologia, nesse caso da webtecnologia, tendo em vista que a integra como ferramenta de produção.

Os registros no portfólio *online* do Professor Multiplicador da STE da escola na qual Júlia leciona indicam tais procedimentos metodológicos: “a professora orientou os alunos a

acessarem o site www.google.com.br e pesquisarem imagens e conteúdos sobre a obra Romeu e Julieta e montarem um vídeo no *movie maker"* (portfólio online, setembro/2009). Outros registros de aulas colaboram para que mantenhamos nossos pressupostos de que Júlia revela uma abordagem de produção de ensino de língua inglesa, como: "a professora orientou os alunos a terminarem seus vídeos construídos no *movie maker* e postarem em seus *blogs* [...] a professora orientou os alunos a formularem *slides* com as imagens pesquisadas e salvas nas aulas anteriores" (portfólio *online*, outubro/2009).

Apesar de evidenciar a adoção da abordagem de produção do ensino de língua inglesa mediado por tecnologias, em algumas aulas sua abordagem consiste na de complementação: "[...] a professora utilizou o site www.solínguainglesa.com.br com o objetivo de levar os alunos a praticar questões *online* de simulados, envolvendo os conteúdos abordados em sala. (portfólio *online*, agosto/2009). Isso ratifica nossa afirmação de que o professor adota diferentes abordagens de ensino conforme seu objetivo educacional, bem como revela a prática de ensino de Júlia, representada no infográfico cinco:

Infográfico 5. Interação de concepções teóricas e crenças à prática de Júlia.



Acrescentamos que toda a prática de ensino da professora tem como tecnologia introdutória *datashow*, computador e *internet*, integrando as demais conforme seus objetivos

pedagógicos. Dessa forma, percebemos que Júlia compreende que "a internet é uma mídia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece". (MORAN, 2000, p. 53). Nesse sentido, ela atua de forma a "ajudar o aluno a interpretar os dados encontrados na internet, a relacioná-los, a contextualizá-los", articulando sua prática de forma que consiga integrar a informação ao seu referencial, em seu paradigma, apropriando-a e tornando-a significativa em atividades pedagógicas.

Assim, Júlia introduz o conteúdo linguístico a partir da apresentação pelo *datashow*, orienta os alunos a fazer pesquisa na *web*, a selecionar informações relevantes, copiar e colar no *word* e, a partir do material selecionado, estes constroem apresentações ora no aplicativo *movie maker* ora no *powerpoint*, ou fazem a publicação do conteúdo diretamente nos *blogs* individuais ou da turma.

A análise das aulas de Júlia possibilita-nos afirmar que, para a professora, "o conhecimento não se passa, o conhecimento cria-se, constrói-se". (MORAN, 2007).

4.3.4 Abordagem de *interação*

Alberto apresenta, como concepção teórica de ensino de língua inglesa mediado pelo computador, o CALL de orientação integrativa (WARSCHAUER; HEALEY, 1998) ou integrada (BAX, 2003). Sua prática mescla atividades pedagógicas centradas na aprendizagem (KUMARAVADIVELU, 2006), como apresentado e discutido no subitem 4.1.2 deste capítulo.

Percebemos, na prática de Alberto, não apenas atitudes de substituir a velha tecnologia, como o texto impresso, por novas; o professor procura, a partir de "diversos meios, um ensino em que vários meios têm oportunidade [...]. Tem oportunidade também

todas as linguagens, desde a palavra falada e escrita até as imagens e sons". (SANCHO, 2001).

O computador é selecionado por Alberto no intuito de instigar os alunos a construir frases e pequenos textos em língua inglesa. Dessa forma, Alberto adota a seguinte metodologia:

Excerto 24

> 1.A minha intenção era que eles criassem assim: eles acabaram de chegar de
> 2.uma viagem e eles queriam relatar, mandar um cartão postal ou e-mail para
> 3.alguém dizendo, relatando como foi a viagem deles, então eles fizeram
> 4.isso eu levei várias fotos, várias imagens de vários lugares, alguns
> 5.escolheram a capital do país, Bonito e tal como se estivessem chegado de
> 6.lá, então eu fui para tal lugar visitei tal coisa, eu fiz isso eu não fiz isso, eu
> 7.não pude. Eles fizeram isso, colocou a exposição no mural, muito legal,
> 8.muito bom. Depois o resultado disso também foi publicado no blog da
> 9.escola (entrevista, junho/2009)

Tanto a tecnologia, o mural, quanto a webtecnologia, o *blog*, Alberto integra-as com o objetivo de expor os trabalhos dos alunos. Isso se dá mediante sua crença de que a webtecnologia é um recurso eficaz ao ensino, por permitir acesso a conteúdo disponibilizado pelo professor e como ambiente de exposição e divulgação de atividades desenvolvidas pelos alunos. Alberto acrescenta que "de todas as tecnologias disponíveis na escola a que apresenta melhor resultado na aprendizagem do aluno é a internet porque os alunos utilizam desta, como meio para comunicar-se com várias pessoas na língua em aquisição". (questionário dezembro/2009).

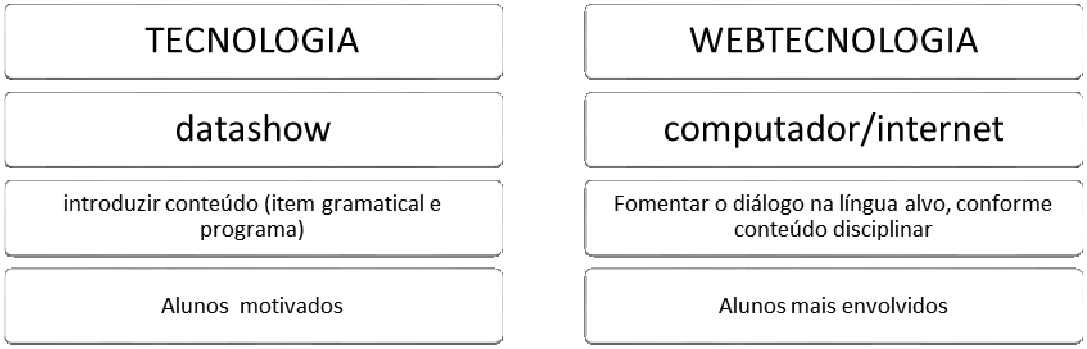
Excerto 25

> 1.Os alunos foram inseridos em contato um com outro, através do MSN e,
> 2.usando de fones de ouvido e da internet comunicaram-se na língua em
> 3.aquisição, favorecendo assim o uso da mesma e o contato com culturas
> 4.diferentes. Os conteúdos utilizados no MSN foram antes trabalhados pelos
> 5.professores em sala de aula. Todo o trabalho de conversação com os
> 6.alunos aconteceu por meio da internet e com o acompanhamento do
> 7.professor de línguas. Os alunos utilizaram de ferramentas de apoio para
> 8.facilitar o desenvolvimento do trabalho (entrevista, junho/2009).

Atentamos ao fato de a figura do professor ser fundamental no desenvolvimento das atividades pedagógicas. Ao propor atividade interativa, há, por parte de Alberto, tentativa de orientar os diálogos fomentados entre os alunos (excerto 25, linha 7), tendo em vista a dificuldade dos pares em manter um diálogo em língua inglesa. Assim, Alberto determina o assunto que deve permear as discussões.

Em suma, podemos afirmar que as crenças e concepções teóricas de Alberto interagem em suas aulas da seguinte maneira:

Infográfico 6. Interação de concepções teóricas e crenças à prática de Alberto.



Trazemos, no infográfico seis, disposição de que ao mediar o ensino com o datashow, Alberto o faz para introduzir um conteúdo novo e isso mantém os alunos motivados. Da mesma forma, integra a webtecnologia para fomentar o diálogo na língua-alvo, o que garante o envolvimento dos discentes. Isso nos leva a pressupor que a abordagem de ensino que emerge da prática de Alberto é a de interação com a tecnologia e colegas, o que, na visão dos educadores Sandholtz, Ringstaff e Dwyer (1997), consiste no estágio de inovação/invenção, uma vez que suas aulas apresentam foco na criação de ambientes de aprendizagem, nesse caso do *messenger*.

4.3.5 Considerações: concepções teóricas, crenças e interação na prática

A partir da discussão e análise realizada até o momento, é possível afirmar que Simone introduz as tecnologias em sua prática educacional a partir da abordagem de *apropriação* e *complementação*. Já os professores Paola, Flávio e Miriam, ao integrarem as tecnologias em suas atividades pedagógicas, geralmente suas concepções teóricas e crenças os guiam pela abordagem de *complementação*. As concepções e crenças de Júlia, por sua vez, interagem em sua prática de forma a adotar uma abordagem ora de *complementação* ora de p*rodução,* enquanto Alberto adota a abordagem de *interação*, conforme síntese no quadro construído a partir das diferentes vertentes teóricas que embasam a análise:

Quadro 25. Interação de concepções teóricas e crenças na prática de ensino de LI

Professor	**Estágio Sandholtz (1997)**	**Fase Warschauer (2000)**	**Abordagem Bax (2003)**	**Abordagem Emergente**
Simone	Exposição	CALL comunicativo	CALL Aberto	Apropriação Complementação
Paola	Adoção	CALL Behaviorista	CALL restrito	Complementação
Flávio				
Miriam				
Júlia	Adaptação	CALL integrativo	CALL integrado	Produção Complementação
Alberto	Inovação	CALL comunicativo	CALL integrado	Interação

Antes de darmos continuidade à análise, apresentamos de forma resumida os resultados obtidos das análises realizadas até o momento para então procurarmos verificar se/como a prática do professor de língua inglesa é ressignificada em decorrência dos cursos do Proinfo Integrado:

Quadro 26. Síntese da análise: concepções teóricas, crenças e interação na prática.

PROFESSOR	CONCEPÇÃO DE		CRENÇAS DE INTEGRAÇÃO				INTERAÇÕES E ABORDAGENS
			TECNOLOGIAS		WEBTECNOLOGIAS		
	LÍNGUA / LINGUAGEM	ENSINO / FOCO	**Promovem efeitos positivos nos alunos em aspectos motivacionais e atencionais**	**Facilitam o ensino e estimulam a aprendizagem de LI**	**São eficazes no preparo de atividades pedagógicas**	**São propícias para o desenvolvimento de competências comunicativas**	
Paola	Estruturalista	Estrutural/ Língua	✓	✓	✓	x	Complementação
Flávio			✓	✓	✓	x	
Miriam			✓	✓	✓	x	
Simone			✓	✓	✓	x	Apropriação Complementação
Alberto	Interacionista	Comunicativa/ Aprendizagem	✓	✓	✓	✓	Interação
Júlia			x	✓	✓	✓	Produção Complementação

Verificamos que Paola, Flávio, Miriam e Simone apresentam concepções de língua, linguagem e ensino semelhantes, o que conduz a crenças também similares, no entanto, ao investigar como seus conceitos interagem na prática, Simone demonstrou uma pequena diferença em relação aos demais. Ela adota ora a abordagem de apropriação, ora a de complementação, enquanto a prática de Paola, Flávio e Miriam revela a predominância da abordagem de complementação de integração de tecnologias.

Em contraste com as concepções teóricas e crenças desses quatro professores, Júlia e Alberto revelam ter uma concepção teórica interacionista, cuja abordagem de ensino que guia a prática apresenta características da abordagem comunicativa. No que se refere às crenças norteadoras da prática de Júlia e Alberto, eles percebem, na webtecnologia, ambientes propícios para o desenvolvimento de competências comunicativas. Com isso, integram diferentes recursos webtecnológicos na prática, a partir de abordagens que variam entre a de complementação e as de produção e interação.

A análise até então realizada oferece pistas de que aquilo que diferencia as concepções teóricas e crenças dos professores não são as tecnologias integradas e, sim, os objetivos educacionais que os norteiam ao integrarem-nas em atividades pedagógicas.

Atribuímos as diferenças de concepções teóricas e crenças entre os professores ao fato de estes, ao ingressarem no curso de aperfeiçoamento tecnológico em serviço, já trazerem conceitos cotidianos e científicos (VYGOTSKY, 1989) diferentes. Tais conceitos são construídos e desenvolvidos sob condições, tanto internas como externas, completamente diferentes, adquiridos por experiências anteriores em sala de aula e pela experiência pessoal do professor.

Isso em mente, na próxima seção analisamos se e como o Programa Proinfo Integrado interfere e gera ressignificações nas concepções teóricas e crenças dos seis professores de língua inglesa (da rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso do Sul e que atuam como docentes e formadores em tecnologia educacional no contexto escolar) pesquisados e, por conseguinte, no fazer pedagógico com suporte de aparatos tecnológicos.

4.4 RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO DE LI MEDIADA POR TECNOLOGIAS E WEBTECNOLOGIAS

Durante aproximadamente dois anos (junho/2009 a junho/2011), estivemos imersos no ambiente de investigação, com o intuito de pesquisar se e como o programa de formação tecnológica Proinfo Integrado gera ressignificações no ensino de língua inglesa em relação à integração de tecnologia na prática de seis professores, cuja função na escola vai além do fazer pedagógico: são também formadores de seus colegas de docência.

Nesta seção, continuamos a análise da prática dos docentes, no entanto, a partir da perspectiva de que o programa Proinfo Integrado tenha provocado ressignificações no ensino de língua inglesa dos professores ao integrarem tecnologias educacionais. Para tanto, os dados foram coletados no final do último curso de formação tecnológica do programa Proinfo Integrado e no semestre subsequente aos cursos: o segundo semestre de 2010 e o primeiro de 2011. Portanto, os instrumentos de investigação foram aplicados: de abril/2010 a julho/2010

(e-proinfo); agosto/2010 e setembro/2010 (questionário); de março/2011 a junho/2011 (portfólio *online*).

A análise da prática dos professores de língua inglesa mediada por instrumentos tecnológicos, após a realização dos cursos vinculados ao programa Proinfo Integrado, permitiu-nos perceber alguns aspectos tidos pelos professores como obstáculos para a promoção de transformação pragmática. Por outro lado, foi possível identificar também aspectos propícios para a ressignificação de ações de ensino de língua inglesa.

Em virtude dessas descobertas, organizamos a apresentação, discussão e análise de dados de forma a ser possível perceber a ressignificação da prática de cada docente participante da pesquisa. Em cada seção, discutimos fatores que dificultaram a prática docente no período de orientação dos cursos e aspectos positivos para a ressignificação dessa prática, conforme apontadas pelos professores, assim como identificamos aspectos modificados na prática, ao procurarem vincular a teoria estudada nos cursos.

4.4.1 A prática docente de Paola

Não podemos desconsiderar as dificuldades de Paola em integrar tecnologias em sua prática conforme orientações dos cursos. Um fator considerado pela professora como obstáculo, ao tentar realizar as atividades dos cursos, foi sua realidade contextual de atuação durante todo o período de realização, ou seja, em 2009 e 2010. Nesses anos, Paola foi lotada para ministrar aulas de língua inglesa em uma escola da rede municipal de ensino localizada na zona rural, por haver poucas aulas na zona urbana. No contexto da zona rural, poucas tecnologias eram disponibilizadas aos professores, e a escola possuía uma STE precariamente instalada, o que muitas vezes impossibilitou a integração de algumas tecnologias sugeridas pelos cursos a sua prática, conforme relata:

Excerto 26

> 1.[...] nenhuma escola que eu trabalho tem datashow e os computadores
> 2.estão sempre com problemas. [...] Eu fui visitar a sala de tecnologia de lá e
> 3.ai eu me desanimei pois só tem cinco e quatro que funcionam, sabe eu teria
> 4.que mandar quatro alunos por vez ou dois em cada computador e teria que
> 5.ficar na sala de aula dando aula enquanto eles estão sozinhos lá ou teria
> 6.que ficar correndo de um lado para o outro (questionário, agosto/2010).

Como podemos perceber, a tríade ação-reflexão-ação (VIEIRA-ABRAHÃO, 2004) durante o período de formação tecnológica foi prejudicada, entretanto, apesar das limitações tecnológicas, Paola revela conhecer a potencialidade das tecnologias na promoção de um ensino mais significativo ao aluno, aprendizagem que entendemos ter sido fomentada pelos cursos de aperfeiçoamento do Proinfo Integrado. Assim, a professora diz:

Excerto 27

> 1.[...] eu já pensei, já tenho em mente um projeto, mas eu vi que não vai dar
> 2.certo, eu tenho em mente um projeto de filme na *wiki*. A gente ia fazer
> 3.uma *wiki* para esta sala, que é o sétimo ano, e eles relatariam lá o que eles
> 4.entenderam do filme coisas sobre o filme cada um entraria e os outros
> 5.entrariam e comentariam, mas não na sala, assistiriam em casa e ai eles
> 6.entrariam no *blog* e comentariam (questionário, setembro/2010).

O discurso de Paola revela que seu pensamento passa a ser norteado também pela crença de que a webtecnologia possui ambientes, como *wiki* e *blog*, propícios para o desenvolvimento de competências comunicativas, em particular no que tange às habilidades de leitura e escrita em língua inglesa. Além disso, quando afirma que pretende organizar uma *wiki* e pediria aos alunos que relatassem "o que eles entenderam do filme" (excerto 27, linha 3-4), há, no discurso sobre sua prática docente, características da abordagem de produção. Quando afirma que "[...] e os outros entrariam e comentariam [...] e ai eles entrariam no *blog* e comentariam" (excerto 27, linhas, 5-7), identificamos uma abordagem de interação, ao buscar integrar a tecnologia a sua prática.

Antes das atividades de formação tecnológica fomentadas pelo Proinfo Integrado, Paola revelou adotar a abordagem de complementação de atividades pedagógicas mediadas

por tecnologias, ao passo que, após a realização dos cursos, verificamos que a professora passou a vincular sua prática mediante diferentes abordagens.

Em 2011, Paola assumiu aulas em uma escola da rede municipal de ensino da zona urbana, cuja realidade tecnológica diferenciava-se, consideravelmente, da escola anterior: duas STE e diversos recursos para enriquecer a prática docente. A partir de então, teve oportunidade de integrar diversas tecnologias em suas atividades pedagógicas.

Consideramos que a exposição às teorias referentes à integração de tecnologias educacionais na educação promovida pelo Proinfo Integrado possibilitou a Paola a revisão de sua prática com recursos tecnológicos. Da mesma forma, o acesso a diferentes tecnologias também favoreceu o desenvolvimento de estratégias de ensino, até então não percebidas em suas atividades didáticas, o que orienta a ressignificação, de certa forma, de algumas estratégias do ensino mediado por tecnologias. A abordagem de produção é mais uma vez identificada na prática de Paola quando descreve a metodologia do projeto de ensino desenvolvido como uma das atividades do curso Proinfo Integrado III, elaboração de Projetos:

Excerto 28

> 1.[...] farei uma breve explanação do vocabulário das *fruits and vegetables*
> 2.em Inglês e pedirei que os alunos pesquisem sobre o assunto na *internet*
> 3.em *sites* já definidos [...]. Depois disso, jogos e figuras também serão
> 4.utilizadas e esses os ajudarão no vocabulário em Língua inglesa, levando
> 5.em conta que alguns *sites* são especializados em Língua inglesa. Em outra
> 6.aula, entregarei aos alunos uma lista com frutas e vegetais na Língua
> 7.Inglesa para que eles deem início à pesquisa por figuras na internet. Assim,
> 8.os alunos montarão textos ilustrados no *writer* usando as figuras que
> 9.pesquisarão (e-proinfo, maio/2010).

De acordo com o discurso de Paola, é possível compreender que, ao integrar a webtecnologia em sua prática, não a integra apenas com o propósito de substituir o livro didático ou complementar suas atividades, para melhor assimilação do conteúdo. Essa abordagem mantém-se na prática da professora, entretanto como parte de atividades cujo

intuito também é instigar o aluno a construir textos em língua inglesa (excerto 28, linhas 9-10).

Em decorrência da adoção das abordagens de *produção* e *interação* em sua prática, talvez seja pertinente considerarmos que Paola revela, no discurso sobre sua ação docente, algumas características propícias à transformação de sua concepção teórica, antes identificada como estrutural, o que nos leva a indicar, em sua prática, aspectos da concepção interacionista. Tal consideração é pertinente porque, em suas aulas, o aluno passou a ser instigado a buscar informações e a construir seu conhecimento, deixando de ser apenas o alvo do processo educativo.

Quando Paola afirma que "os alunos montarão textos ilustrados no *writer* usando as figuras que pesquisarão", dá pistas de que o foco deixa – talvez somente em algumas atividades – de ser apenas o código linguístico, como revelado, e indica maior preocupação com a aprendizagem.

Em outra atividade postada no ambiente de formação e-proinfo, Paola registra que seus objetivos são "desenvolver nas crianças a familiarização com a ideia de pesquisa na *internet* e compreender os vocabulários que correspondem às frutas e vegetais em Língua inglesa" (e-proinfo, junho/2010). Ao objetivar "desenvolver a familiarização de pesquisa na *internet*", consideramos a opção pela abordagem de *apropriação* da tecnologia, algo até então não revelado em sua prática. Assim, interagem em sua prática diferentes abordagens de ensino mediado por tecnologias e webtecnologias: de apropriação, complementação, produção e interação. A análise revela que Paola adota diferentes abordagens de ensino mediado por tecnologias e webtecnologias, conforme fatores contextuais, como alunos, condições da tecnologia e outros.

Resumidamente, é possível delinear a seguinte comparação quanto às transformações na prática de ensino mediado webtecnologias de Paola:

Quadro 27. Paola: concepções, crenças e abordagens de ensino mediado por tecnologia antes e depois do Proinfo Integrado.

PAOLA							
PERÍODO	CONCEPÇÃO DE		CRENÇAS DE INTEGRAÇÃO				INTERAÇÃO NA PRÁTICA ABORDAGENS
			Tecnologias		**Webtecnologias**		
	Língua / Linguagem	**Ensino / foco**	**Promovem efeitos positivos nos alunos em aspectos motivacionais e atencionais**	**Facilitam o ensino e estimulam a aprendizagem de LI**	**São eficazes no preparo de atividades pedagógicas**	**São propícias para o desenvolvimento de competências comunicativas e servem como extensão da sala de aula**	
Antes PPI[56]	Estruturalista	Estrutural/ Língua	✓	✓	✓	X	Complementação
Após PPI	Estruturalista/ Interacionista	Comunicativo/ Aprendizagem	✓	✓	✓	✓	Apropriação Complementação Produção Interação

O quadro revela que a prática de ensino mediada por recursos tecnológicos informada por Paola sofreu várias transformações. As concepções teóricas de língua, linguagem e ensino, que, antes da realização dos cursos do Proinfo Integrado, caracterizavam-se, na maioria das vezes, como estruturalistas, passaram a apresentar aspectos interacionistas: atividades que trazem como foco o processo de construção do conhecimento, ou seja, a aprendizagem do aluno. Em relação às crenças, seu discurso nos leva a aferir que germina a ideia de que as tecnologias e webtecnologias são propícias para o desenvolvimento de competências comunicativas e servem como extensão da sala de aula. A princípio, Paola adotava, frequentemente, a abordagem de complementação, no entanto, mediante as experiências fomentadas pelos cursos do Proinfo Integrado, passou a mediar algumas atividades pedagógicas a partir das abordagens de apropriação, complementação, produção e interação.

4.4.2 A prática docente de Flávio

Os cursos do Proinfo Integrado possibilitaram a Flávio reflexões quanto as suas aulas e, de certa forma, renovações em sua prática. Flávio revela, em vários momentos, a

[56] Programa Proinfo Integrado

consciência quanto à necessidade de utilizar diferentes tecnologias na promoção de aulas de língua inglesa significativas aos alunos. Angustia-se, entretanto, diante da dificuldade de [...] "saber vincular a teoria dos cursos, que não são específicos ao professor de Língua inglesa, à prática docente" (questionário agosto/2010).

Notamos que Flávio espera por programa de aperfeiçoamento específico a sua área de atuação, ou seja, voltado ao ensino e aprendizagem de língua inglesa. Como o Proinfo Integrado contempla o desenvolvimento de habilidades técnicas e pedagógicas em relação ao ensino mediado por tecnologias educacionais, Flávio demonstra dificuldade em ressignificar sua prática a partir das reflexões fomentadas pelos cursos do Programa. O professor ainda esclarece que "nem sempre a atividade proposta pelo curso poderia ser aplicada em sala de aula, pois não havia uma conexão entre a proposta da atividade e o que estava se trabalhando com os alunos" (questionário, setembro/2010).

Conectamos as dificuldades expressas pelo professor à sua concepção teórica de ensino centrado na língua. Norteado por essa concepção, Flávio espera dos cursos exemplos de ações pedagógicas voltadas ao ensino estrutural da língua, no entanto a base da proposta pedagógica do programa Proinfo Integrado é a concepção de ensino centrado na aprendizagem. Com isso, os professores cursistas são instigados a refletir sobre sua prática e a inovar o ensino a partir da integração de diferentes recursos tecnológicos, sem oferecer modelos (algo talvez almejado por Flávio).

O discurso de Flávio indica que os cursos do Proinfo Integrado não foram capazes de modificar suas concepções de língua, linguagem e ensino, o que foi um obstáculo para que percebesse a potencialidade pedagógica dos recursos tecnológicos apresentados. Podemos perceber isso quando Flávio descreve um plano de aula elaborado e desenvolvido logo após o término dos cursos:

Excerto 29

> 1.[...] conteúdo: *simple past*; tecnologia: computador, *datashow*,
> 2.*powerpoint*; objetivo da aula: explanar acerca do conteúdo com
> 3.exemplos e ilustrações; introdução da aula: depois de ter trabalhado com
> 4.um texto e ter visto e ouvido sentenças no passado, o professor utilizou a
> 5.apresentação eletrônica para abordar a gramática; desenvolvimento:
> 6.visualização da apresentação, leitura, explicações, prática; conclusão: tira
> 7.dúvidas; avaliação da aula: esclarecedora, pois os alunos perceberam o uso
> 8.do passado por meio das animações que vem disponíveis nas apresentações
> 9.eletrônicas (questionário, agosto/2010);

Evidencia-se, na prática pedagógica de Flávio, ainda a predominância da abordagem de ensino e concepções estruturalistas de língua e linguagem, bem como a integração de tecnologias para fins de transmissão de tópicos linguísticos e promoção da motivação, particularmente com a substituição de antigas tecnologias, como a lousa, por tecnologias mais modernas, como o computador e o *datashow*.

Para Flávio, o Proinfo Integrado II possibilitou sua aprendizagem em relação a "outras formas de se integrar a tecnologia à prática docente" (e-proinfo, 4/2010). Quando fala "outras formas", não se refere a diferentes metodologias de ensino, com foco ora na língua, ora no aprendiz ou na aprendizagem; seu discurso revela que aprendeu a manusear, com o curso, diferentes recursos tecnológicos, mantendo a postura metodológica e as crenças, como revela a descrição de outras aulas ministradas após a realização dos cursos:

Excerto 30

> 1.Primeiramente será trabalhado em sala o verbo *to be* e algumas situações
> 2.de apresentação pessoal. Serão feitos alguns exercícios a fim de fixar a
> 3.forma escrita, a leitura e a forma gramatical. Depois será apresentada uma
> 4.sinopse do filme *The sound of Music* para os alunos. As cenas serão
> 5.exibidas sem legenda e com o áudio em inglês. A turma será questionada a
> 6.respeito do que se trata a situação exibida no filme e quais expressões
> 7.foram utilizadas pelos personagens para dizer o nome e a idade. A cena
> 8.será mostrada mais uma vez e os alunos deverão observar como foram
> 9.pronunciadas as expressões e repetirão os sons que ouvirem. Feito isso, os
> 10.alunos produzirão em escrita uma cena semelhante a do filme e
> 11.apresentarão a sala. (*e-proinfo,* maio/2010)

Percebemos, pela descrição da aula, que, durante a realização do curso *Elaboração de Projetos* - Proinfo Integrado III –, Flávio integrou um número maior de mídias em atividades de ensino. Por outro lado, suas crenças – a de que as tecnologias disponíveis na escola, como o *datashow*, o *CD Player*, o livro didático e o texto impresso, são propícias para a mediação de suas aulas e a de que a webtecnologia é eficaz para complementar e revisar conteúdos curriculares – mantêm-se inalteradas, conforme confirma registro de mais uma aula desenvolvida por Flávio:

Excerto 31

> 1.Explanações; exercícios xerocopiados; uso de apresentação
> 2.eletrônica para explicações; uso de internet para realizar atividades
> 3.com o conteúdo; utilização do vídeo para que os alunos ouçam a
> 4.língua estudada num contexto real; produções feitas pelos alunos e
> 5.apresentadas a classe. (e-proinfo, maio/2010)

Não podemos ignorar, no entanto, que Flávio, a princípio, apresentava uma abordagem de ensino mediado por aparatos tecnológicos que se caracterizava, em todas as aulas analisadas, como de *complementação* e, após a realização dos cursos do Proinfo Integrado, há uma variação para a abordagem de *produção*. Isso se verifica quando declara que, para concluir o desenvolvimento de um conteúdo curricular, orienta os alunos a produzir apresentações em *slides,* a fim de que socializem suas descobertas com os colegas de classe. (excerto 31, linha 3-4).

A imersão no contexto de atuação de Flávio faz-nos compreender que o fazer pedagógico do professor e, por conseguinte, a dificuldade para ressignificar sua prática, justificam-se, em parte, por sua falta de engajamento profissional, tendo em vista que o professor dificilmente se envolve em atividades de aperfeiçoamento profissional (JOHNSON, 2009), engajando-se apenas quando cobrado ou "obrigado" pelos órgãos de fomento, entre os quais a COTEC, a que é vinculado para atuar como professor multiplicador na escola.

Segue síntese das transformações percebidas na prática pedagógica de Flávio.

Quadro 28. Flávio: concepções, crenças e abordagens de ensino mediado por tecnologia antes e depois do Proinfo Integrado.

FLÁVIO							
PERÍODO	CONCEPÇÃO DE		CRENÇAS DE INTEGRAÇÃO				INTERAÇÃO NA PRÁTICA ABORDAGENS
			Tecnologias		**Webtecnologias**		
	Língua / Linguagem	**Ensino / foco**	**Promovem efeitos positivos nos alunos em aspectos motivacionais e atencionais**	**Facilitam o ensino e estimulam a aprendizagem de LI**	**São eficazes no preparo de atividades pedagógicas**	**São propícias para o desenvolvimento de competências comunicativas e servem como extensão da sala de aula**	
Antes PPI	Estruturalista	Estrutural/ Língua	✓	✓	✓	X	Complementação
Após PPI	Estruturalista	Estrutural/ Língua	✓	✓	✓	X	Complementação Produção

Diferentemente de Paola, Flávio apresenta poucas transformações em seu discurso e prática. Em relação às concepções teóricas de língua, linguagem e ensino de língua inglesa mediado por tecnologias e webtecnologias não houve ressignificação. Da mesma forma, Flávio mantem as mesmas crenças identificadas antes de realizar os cursos do Programa Proinfo integrado. No entanto, a partir da realização dos cursos de formação tecnológica, Flávio passou a adotar a abordagem de produção, além da abordagem de complementação, identificada anteriormente. Tal mudança nos remete a Brown 2002 (*apud*, VIEIRA-ABRAHÃO, 2011, p. 159) ao explicar que "toda inspiração para a inovação vem (primeiramente) no nível da abordagem". Assim, a implementação de uma nova abordagem (ou várias) de ensino de língua inglesa mediado por tecnologias e webtecnologias, pode significar futuras transformações de concepções teóricas e crenças.

4.4.3 A prática docente de Miriam

A análise sobre as concepções teóricas e crenças de ensino que norteiam a prática didática de Miriam antes da realização dos cursos do Proinfo Integrado revelou que, sempre que fazia opção por uma ou outra tecnologia educacional mais recente, visava a complementar suas aulas. Sua opção era, geralmente, por introduzir o conteúdo didático com a utilização da lousa e giz, complementando-o com atividades desenvolvidas com outras tecnologias, como material impresso ou webtecnologia.

Ao buscarmos sinais de ressignificação de sua prática a partir da realização dos cursos do programa de formação tecnológica, foi possível perceber que Miriam continua a integrar os recursos tecnológicos a fim de complementar suas atividades de ensino centrado na língua:

Excerto 32

> 1.[...] num primeiro momento os alunos irão para STE da escola para
> 2.pesquisar os dias da semana e sua origem. Em outro momento, será
> 3.exibido o vídeo da música "*I never go to work*", para que eles se
> 4.familiarizem com os sons e as imagens da escrita. O próximo passo será a
> 5.atividade de preencher lacunas, usando a audição e a associação e depois
> 6.jogos de palavras cruzadas e pintura em sala de aula com o que eles já
> 7.aprenderam (e-proinfo, junho/2010).

Evidencia-se que as ações pedagógicas de Miriam visam à aquisição de novos vocábulos e compreensão de estruturas gramaticais, o que indica que suas concepções teóricas de ensino não foram modificadas durante os semestres em que esteve em processo de formação tecnológica.

Percebemos, todavia, uma nova crença guiando o fazer docente de Miriam mediado por recursos webtecnológicos. A professora acredita que, com a webtecnologia, o aluno seja capaz de aprender a língua inglesa fora da sala de aula. O ensino de língua inglesa justifica-se,

para Miriam, também pela necessidade do educando em ser aprovado em um processo seletivo para ingresso no ensino superior. Ou seja: para Miriam, o aluno deve aprender inglês para dar continuidade a seus estudos e a webtecnologia, nesse caso, apresenta grande potencialidade para ajudá-lo:

Excerto 33

> 1.[...] o projeto se justifica pela necessidade de estender o ensino para fora da
> 2.sala de aula, buscando disponibilizar ao aluno ferramentas que possam
> 3.ajudá-lo na sua tarefa de estudar, já que a maioria destes alunos está se
> 4.preparando para iniciar uma nova etapa em suas vidas que é a necessidade
> 5.de conseguir uma vaga em uma universidade através do vestibular (e-
> 6.proinfo, maio/2010)

A crença de que o ensino mediado por tecnologias é importante para facilitar a aprendizagem do aluno e para que este tenha acesso a conteúdos e atividades fora da sala de aula é confirmada quando Miriam diz que pretende "facilitar o aprendizado, utilizando ferramentas *online* para disponibilizar conteúdos e atividades para que os alunos tenham uma forma de estudar não só na escola, mas também em sua casa" (questionário, agosto/2010).

A concepção de ensino centrado na língua e mediado por diferentes recursos tecnológicos confirma-se quando Miriam relata:

Excerto 34

> 1.Os alunos receberam uma *xerox* com os dias da semana, para que,
> 2.primeiramente, se familiarizassem com o vocabulário a ser aprendido.
> 3.Depois de já conhecerem os dias da semana foi trabalhado com eles uma
> 4.música e um vídeo sobre os dias da semana. Depois de terem trabalhado a
> 5.parte de *listening* e *speaking* eles finalizaram com exercícios escritos
> 6.(questionário, agosto/2010).

Miriam é consciente de que o programa de formação tecnológica pode promover transformações na abordagem de ensinar do professor, embora revele que, muitas vezes, as

transformações não são vinculadas à prática docente em decorrência "do medo do novo, por falta de tempo em preparar aulas dinâmicas e por mero comodismo".

Excerto 35

> 1.O desafio maior para o professor é fazer com que as rotinas de ensinar já
> 2.praticada há muitos anos sejam mudadas por meio dessas formações, ou
> 3.seja, a formação aprendida muitas vezes não é colocada em prática pelo
> 4.medo do novo, por falta de tempo em preparar aulas dinâmicas ou por
> 5.mero comodismo (questionário – abril/2010).

A habilidade técnica não era problema para que Miriam ressignificasse sua prática de ensino, no entanto ela revela que teve dificuldade para integrar novos recursos tecnológicos em conteúdos curriculares exigidos pela escola. Além disso, a falta de tempo para elaborar novas formas de ensinar foi um dos obstáculos para que Miriam pudesse ensinar de forma diferente, levando-a, assim, ao comodismo de integrar, em suas atividades, apenas as tecnologias que estavam totalmente integradas (WARSCHAUER & HEALEY, 1998) ao seu fazer pedagógico, que não exigiam tempo: "o primeiro obstáculo era colocar o conteúdo exigido pela escola nas atividades e o segundo a falta de tempo nessa elaboração" (questionário, agosto/2010).

Miriam demonstra ter consciência da potencialidade das tecnologias educacionais, sobretudo na promoção da motivação e na aprendizagem dos alunos: "Eu percebo que ao trabalhar com os alunos de forma diferenciada, com o uso das tecnologias, a aula é mais aproveitada e os alunos demostram mais interesse na disciplina de língua inglesa" (questionário, setembro/2010).

O fator tempo foi, todavia, o grande problema para que tivesse maior aproveitamento dos ensinamentos dos cursos. Alega que pouco era seu tempo, tanto para realizar os estudos propostos pelos cursos de formação tecnológica quanto para implementar aulas conforme sugeriam os cursos: "Durante a realização das atividades tive dificuldades com relação à

conciliar as exigências do curso e o meu tempo disponível para a realização das atividades" (questionário, setembro/2010).

Dessa forma, percebemos, no discurso de Miriam, apenas o emergir de uma nova crença: a de que os recursos webtecnológicos servem como extensão da sala de aula. Em relação às concepções e abordagens de ensinar mediante tecnologias, confirmam-se as mesmas, conforme se visualiza no quadro que segue.

Quadro 29. Miriam: concepções, crenças e abordagens de ensino mediado por tecnologia antes e depois do Proinfo Integrado.

MIRIAM							
PERÍODO	CONCEPÇÃO DE		CRENÇAS DE INTEGRAÇÃO				INTERAÇÃO NA PRÁTICA ABORDAGENS
			Tecnologias		**Webtecnologias**		
	Língua / Linguagem	**Ensino / foco**	**Promovem efeitos positivos nos alunos em aspectos motivacionais e atencionais**	**Facilitam o ensino e estimulam a aprendizagem de LI**	**São eficazes no preparo de atividades pedagógicas**	**São propícias para o desenvolvimento de competências comunicativas e servem como extensão da sala de aula**	
Antes PPI	Estruturalista	Estrutural/ Língua	✓	✓	✓	X	Complementação
Após PPI	Estruturalista	Estrutural/ Língua	✓	✓	✓	✓	Complementação

A análise realizada em relação ao discurso de Miriam sobre sua prática permite-nos considerar que, possivelmente, prevaleceu a relação de crenças centrais (BARCELOS, 2007) de ensino de língua inglesa mediado por tecnologias e webtecnologias, e isso pode ter dificultado a ressignificação de suas crenças. Aliado a isso, é importante lembrar que a professora, em virtude da falta de tempo, dedicou-se muito pouco ao ato de pensar sobre sua prática a partir das reflexões teóricas fomentadas pelo conteúdo dos cursos. Assim, a tríade reflexão-ação-reflexão provavelmente não ocorreu, dificultando a constituição de crenças periféricas sobre o ensino mediado por tecnologias e webtecnologias. Isso revela a importância de instigar o professor a refletir sobre sua prática, para que crenças periféricas sejam constituídas e, aliadas a outros fatores, provoquem possíveis transformações de conceitos teóricos crenças.

4.4.4 A prática docente de Simone

Em contraste com os dados até então apresentados e analisados, observamos que Simone, além de integrar número superior de tecnologias à sua prática de ensino de língua inglesa, usa estratégias de ensino variadas. Essas estratégias variam entre o uso de tecnologias que possibilitem o acesso a informações – com a realização de atividades complementares ao conteúdo, pela adoção da abordagem de complementação – e a exploração de ambientes webtecnológicos para a construção coletiva e individual de conhecimentos e a interação entre os alunos. Com essas características, Simone integrou *sites* específicos (vagalume, solinguainglesa, *newscientist, translategoogle)*[57], ambientes de interação (Pral, blog e Orkut), ambientes de produção (toondoo) e interpretação textual (convest).

Dessa forma, Simone, que a princípio integrava as tecnologias educacionais em suas atividades a partir das abordagens de apropriação e complementação, passa, em virtude das reflexões e sugestões trazidas pelo Proinfo Integrado, a mediar o ensino de língua inglesa por outros recursos, somando-se, a essas abordagens, as de produção e interação, o que, a nosso ver, configura-se como transformação significativa na prática pedagógica da professora.

Além da adoção de estratégias diferentes de ensinar com a mediação de tecnologias, outro aspecto diferenciador percebido no fazer docente de Simone diz respeito ao desenvolvimento de projetos de ensino pautados na integração de diferentes ambientes da *web* 2.0, como *Blog, PRAL, Toondoo e Orkut*.

Entendemos que, em comparação aos demais participantes da pesquisa, Simone supera a percepção em relação às contribuições da *web* ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Os registros no portfólio *online* evidenciam que, com exceção dos *sites* específicos, as demais webtecnologias foram integradas às aulas a partir de projetos de ensino,

---

[57] www.vagalume.com.br; www.solinguainglesa.com.br/; www.newscientist.com/.

elaborados e gerenciados pela professora sob a orientação dos cursos do Programa Proinfo Integrado.

Registros no portfólio *online* demonstram que, no segundo semestre de 2009, foram desenvolvidos dois projetos de ensino, tendo como recursos mediadores ambientes virtuais: *blog*, PRAL e *toondoo* e, no primeiro semestre de 2010, foi desenvolvido projeto de ensino que visava à integração do *orkut* como ferramenta pedagógica. Não só durante o período em que esteve vinculada ao programa Proinfo Integrado, mas também após a realização dos cursos, Simone mantém a integração dos ambientes citados, como identificamos nos registros do portfólio *online*:

Excerto 35

> 1.A professora orientou os alunos a criarem o seu próprio blog. Os alunos
> 2.acessaram o google e buscaram por Blogger. Em seguida cada aluno criou
> 3.um blog individual e sob a orientação da professora, personalizaram,
> 4.postaram vídeos e imagens. Logo após, a professora criou um blog
> 5.coletivo para a sala, no qual serão postadas as atividades produzidas pelos
> 6.alunos na sala de aula. A professora dividiu a sala em grupos, em seguida
> 7.pediu para que produzisse um texto, em que fariam uso do presente
> 8.simples e do futuro imediato (*going to*), com base no texto visto na sala de
> 9.aula, cuja modalidade textual era o blog (portfólio *online*, abril/2011)

O relato da aula possibilita a identificação da manutenção da abordagem de apropriação da tecnologia utilizada para mediar o ensino, especialmente quando Simone orienta os alunos na criação e formatação do *blog* (excerto 35, linhas 1-4). Além disso, adotou a abordagem de produção, ao revelar que os alunos produziram textos para postagem no *blog* da turma (excerto 35, linhas 6-8), e a abordagem de interação, quando organiza os alunos de forma que construam os textos em grupo (excerto 35, linha 7). Apesar de manter o foco do processo de ensino e aprendizagem na língua (KUMARAVADIVELU, 2006), como revela ao afirmar que a construção textual realizada em grupo teve como princípio o presente simples e o futuro imediato (excerto 35, linhas 8-9), não podemos ignorar características, na prática de

Simone, do ensino com foco no desenvolvimento da aprendizagem e estratégias interacionistas.

Em relação à integração do PRAL, Portal de Relacionamento Professor/Aluno, Simone orientou "os alunos a acessarem o PRAL e adicionarem os colegas de classe deixando a página organizada. Em seguida, a professora pediu para que entrassem no blog coletivo da sala e postassem o texto produzido na sala de aula" (portfólio *online*, maio/2011). Novamente, temos a adoção, pela professora, das abordagens de apropriação e produção. Apropriação, quando Simone visa ao manuseio do recurso tecnológico, como "acessar o PRAL e adicionar colegas"; produção, ao revelar que os alunos construíram os textos em sala.

Em outro projeto de ensino desenvolvido durante a realização de um dos cursos do Proinfo, Simone integrou o *toondoo* como ferramenta propícia para a construção de histórias em quadrinhos em língua inglesa. Essa ferramenta possibilita a adoção da abordagem de produção por parte da professora. Para introduzir o projeto, "a professora explicou como o mesmo *[sic]* seria desenvolvido no *Toondoo*. Em seguida, pediu para os alunos acessarem o site http://www.toondoo.com e iniciarem a edição das histórias" (e-proinfo, junho/2010).

Vale ressaltar que Simone construiu, na última etapa do proinfo integrado, projeto de ensino intitulado *O Orkut como estratégia de ensino na Língua inglesa.* Conforme relata, "apresentei o projeto aos alunos por meio do *datashow*. Depois, pedi para que os alunos acessassem o *orkut* individual e configurassem o perfil na página em língua inglesa" (questionário, setembro/2010). O desenvolvimento desse projeto fez que Simone ministrasse suas aulas a partir da abordagem de interação, uma vez que a professora construiu uma comunidade no *Orkut* em que os alunos discutiam sobre temas atuais.

Concomitante ao desenvolvimento de projetos, Simone também selecionava *sites* específicos, com o propósito de complementar suas aulas, que eram ministradas mediante outros recursos, como *datashow*, lousa, texto impresso, entre outros:

Excerto 36

> 1.Os alunos acessaram o *google* e buscaram pelo *site* só língua inglesa, logo
> 2.após, o professor os orientou a fazerem o cadastro. Depois os alunos
> 3.exploraram explicações gramaticais sobre o simple past dos verbos
> 4.regulares e irregulares, finalizando com a resolução dos simulados *online*
> 5.(portfólio online, maio/2011)

A análise após a realização dos cursos do Programa Proinfo Integrado possibilita-nos considerar que a realização dos cursos vinculados ao programa possibilitou a Simone a construção da crença de que os ambientes webtecnológicos são propícios para o desenvolvimento de competências comunicativas. O discurso sobre a prática da professora leva-nos a acreditar que há, de certa forma, ressignificação em seu pensar e agir como professora de língua inglesa ao integrar tecnologias em sua prática pedagógica, o que não descarta as concepções e crenças reveladas anteriormente. Simone passa a abordar conteúdos da língua inglesa de diferentes maneiras, conforme seu objetivo pedagógico.

Segue quadro com resumo das transformações evidenciadas na prática pedagógica de Simone antes e depois da realização dos cursos do Proinfo Integrado.

Quadro 30. Simone: concepções, crenças e abordagens de ensino mediado por tecnologia antes e depois do Proinfo Integrado.

SIMONE							
PERÍODO	CONCEPÇÃO DE		CRENÇAS DE INTEGRAÇÃO				INTERAÇÃO NA PRÁTICA ABORDAGENS
			Tecnologias		**Webtecnologias**		
	Língua / Linguagem	**Ensino / foco**	**Promovem efeitos positivos nos alunos em aspectos motivacionais e atencionais**	**Facilitam o ensino e estimulam a aprendizagem de LI**	**São eficazes no preparo de atividades pedagógicas**	**São propícias para o desenvolvimento de competências comunicativas e servem como extensão da sala de aula**	
Antes PPI	Estruturalista	Estrutural/ Língua	✓	✓	✓	X	Apropriação Complementação
Após PPI	Interacionista	Estrutural/ Aprendizagem	✓	✓	✓	✓	Apropriação Complementação Produção Interação

Conforme resume o quadro 30, com a realização dos cursos do Programa Proinfo Integrado, várias transformações foram identificadas no discurso e na prática de Simone. De

uma concepção de língua e linguagem estruturalista, Simone passa a apresentar características da concepção interacionista. Da mesma forma, o ensino de língua inglesa mediado por tecnologias e webtecnologias de Simone ganha um enfoque na aprendizagem. Quanto às crenças, revela-se em seu discurso também a ideia de que as webtecnologias são propícias para o desenvolvimento de competências comunicativas e servem como extensão da sala de aula. Por fim, com os cursos, Simone adota outras abordagens de ensino mediado por tecnologias e webtecnologias. O que antes se resumia às abordagens de apropriação e complementação, após os cursos, ganha espaço nas aulas de Simone, além dessas, as abordagens de produção e interação.

4.4.5 A prática docente de Alberto

As análises até então realizadas acerca das concepções teóricas e crenças que guiam a prática docente de Alberto, antes e durante a realização dos cursos do programa Proinfo Integrado, revelam que o professor compreende tecnologia educacional como recurso capaz de inovar o ensino e facilitar a aprendizagem do aluno.

Sua concepção teórica de ensino é centrada na aprendizagem. As crenças que guiam suas atividades pedagógicas com recursos tecnológicos são de que a webtecnologia é propícia para facilitar o preparo de atividades didáticas e os ambientes da *web* são favoráveis para o desenvolvimento de competências comunicativas. Isso porque, por meio dos ambientes virtuais, segundo Alberto, o aluno é capaz de ter acesso aos conteúdos curriculares da disciplina e sente-se motivado a estudar. A prática de Alberto, ao longo da análise, revelou que integra tecnologias e webtecnologias em suas aulas para promover a interação entre professor/aluno e aluno/aluno.

Com a conclusão dos cursos do programa Proinfo Integrado, percebemos transformações em algumas atividades ministradas por Alberto: anteriormente aos cursos,

Alberto introduzia tecnologias em suas atividades mediante a abordagem de *interação*; após o processo formativo, acrescentou às suas abordagens de ensino a de *complementação* e *produção.* Atribuímos a adoção dessas novas abordagens por Alberto ao desenvolvimento da crença de que alguns recursos tecnológicos facilitam a construção de textos em língua inglesa, implícita na crença identificada na análise anterior: os ambientes webtecnológicos são propícios para o desenvolvimento de competências comunicativas.

É possível verificar ressignificação da prática quando Alberto traça, como objetivo da aula, "criar histórias no *site* máquina de quadrinhos" (portfólio *online,* abril/2011). Como metodologia da aula, Alberto revela que "os alunos abrirão a conta no *gmail* e em seguida produzirão o texto na máquina de quadrinhos" (portfólio *online,* abril/2011). A essa estratégia de ensino chamamos de abordagem de *produção* e *complementação*, uma vez que a produção é resultado de atividades realizadas anteriormente sobre o mesmo conteúdo.

Isso se configurou no desenvolvimento dos cursos Proinfo Integrado, o que representa avanços em relação às tecnologias integradas nas aulas de Alberto. Se em aula anterior aos cursos Alberto integrou um *site* da *web* para promover a construção textual pelos alunos, na aula realizada ao término desses cursos, Alberto adotou os mesmos procedimentos metodológicos com o mesmo objetivo didático, porém com a mediação do *site* de busca da *internet* e do aplicativo *PowerPoint*, como explicitado no excerto:

Excerto 37

> 1.[...] os alunos serão distribuídos em grupos, onde deverão buscar na *web*
> 2.todas as informações possíveis, como fotos, textos e filmes da cidade de
> 3.Paris, na França. Quando a pesquisa tiver uma grande quantidade de
> 4.material, os alunos deverão organizar estas informações começando pelas
> 5.mais relevantes e montando no *Power point* uma apresentação por grupo
> 6.(e-proinfo, junho/2010).

Ao organizar os alunos em grupo (Excerto 37, linha 1), Alberto mantém a adoção da abordagem de interação. Logo, três das quatro abordagens traçadas por nós, emergentes do contexto de investigação, são adotadas por Alberto: sendo de complementação, produção e interação.

Quadro 31. Alberto: concepções, crenças e abordagens de ensino mediado por tecnologia antes e depois do Proinfo Integrado.

ALBERTO							
PERÍODO	CONCEPÇÃO DE		CRENÇAS DE INTEGRAÇÃO				INTERAÇÃO NA PRÁTICA ABORDAGENS
			Tecnologias		**Webtecnologias**		
	Língua / Linguagem	**Ensino / foco**	**Promovem efeitos positivos nos alunos em aspectos motivacionais e atencionais**	**Facilitam o ensino e estimulam a aprendizagem de LI**	**São eficazes no preparo de atividades pedagógicas**	**São propícias para o desenvolvimento de competências comunicativas e servem como extensão da sala de aula**	
Antes PPI	Interacionista	Comunicativa/ Aprendizagem	X	✓	✓	✓	Interação
Após PPI	Interacionista	Comunicativa/ Aprendizagem	X	✓	✓	✓	Complementação Produção Interação

No discurso e na prática de Alberto percebemos ressignificação das abordagens de ensino mediado por tecnologias e webtecnologias. Interagem na prática do professor, após a realização dos cursos vinculados ao Programa Proinfo Integrado, além da abordagem de interação, as abordagens de complementação e produção.

4.4.6 A prática docente de Júlia

Antes do processo formativo em tecnologia educacional, Júlia revelou possuir conceitos de que tecnologia é um recurso adicional capaz de facilitar o ensino e a aprendizagem do aluno na aquisição da língua inglesa. Nesse sentido, Júlia acredita que, ao desenvolver atividades pedagógicas com a mediação da webtecnologia, seus alunos são

capazes de aprender. Assim, assume, diante da turma, um papel de mediadora, em um processo cujo centro é a aprendizagem.

É possível perceber que, após cerca de dois anos inserida no curso de formação tecnológica Proinfo Integrado, Júlia mantém suas concepções teóricas e crenças, no entanto adquiriu maior identificação como professora formadora em Tecnologia Educacional. Com isso, procurou o maior número de aperfeiçoamentos possíveis na área. Isso é percebido quando revela: "[...] sou professora da Sala de tecnologia Educacional e atualmente procuro fazer vários cursos para capacitação na área de informática, e no momento faço curso de *web designer"* (questionário, agosto/2010).

Quanto a sua atuação docente, Júlia mostra-se confusa ao refletir sobre seus reais interesses pela profissão. Influenciada pela área tecnológica, em virtude de sua atuação como multiplicadora em tecnologia educacional, Júlia demonstra um forte interesse em deixar a docência e dedicar-se exclusivamente à área da informática.

Excerto 38

> 1.[...] então, como grande parte da minha família é professor, resolvi fazer o
> 2.curso de Letras devido à facilidade e o interesse que eu tinha pela Língua
> 3.Inglesa, embora até hoje não saiba realmente se quero continuar na
> 4.educação ou fazer outra faculdade na área de informática (e-proinfo,
> 5.maio/2011)

Em virtude de seu grande envolvimento e comprometimento como docente e formadora, Júlia não perde de vista a necessidade de refletir constantemente por meio da formação em serviço, "[...] pois, por meio desses cursos, podemos fazer uma autocrítica e rever alguns conceitos, como postura profissional, metodologia, relação professor/aluno" (e-proinfo, maio/2011).

Júlia percebe que mudanças são importantes e busca, nos cursos de aperfeiçoamento, caminhos para melhorar sua prática como professora de língua inglesa: "[...] busco e faço

capacitações dentro da área de ensino, sempre procuro novas maneiras de inovar meu método e acredito que não temos métodos prontos, pois temos que nos adequar de acordo com a realidade dos alunos" (questionário, agosto/2011).

E é a partir de sua consciência de que possui uma grande responsabilidade com os colegas de trabalho e alunos que Júlia constitui-se como professora de língua inglesa e formadora em tecnologia educacional: "[...] espero contribuir de forma que eu possa compartilhar com meus colegas de trabalho e também para adquirir conhecimento na área e inserir na prática pedagógica enquanto professora regente". (e-proinfo, maio/2011).

Não diríamos que houve ressignificação da prática de ensino de Júlia, mas ela, a partir das ações fomentadas pelos cursos do Proinfo Integrado, adquiriu maior autonomia para descobrir novas competências por meio da webtecnologia, no desenvolvimento de suas ações como docente e, sobretudo, como multiplicadora. Com isso, foi capaz de mediar o ensino a partir de uma terceira abordagem, a de *interação*, adicional às abordagens reveladas nas análises anteriores:

Excerto 39

> 1.[...] os alunos exploraram o *site* e os inúmeros recursos que o mesmo
> 2.oferece. Logo após, eles entrarão nas salas de bate papo do qual terão de
> 3.escolher um indivíduo para iniciar a conversa na língua-alvo, trocando
> 4.informações a respeito de culturas diferenciadas e aprimorando os aspectos
> 5.linguísticos. Após a conclusão, as conversas serão copiadas no *Word e*
> *6.postadas* na página da escola (portfólio online, 04/2011).

Além das transformações apresentadas até então, o Proinfo Integrado permitiu a Júlia a percepção de que "é crucial o trabalho com projetos interdisciplinares envolvendo as Tecnologias" (questionário, agosto/2010). Júlia mantém a crença de que, ao integrar novos recursos tecnológicos em suas aulas, os "alunos interagem melhor durante a aula" e, ao "trabalhar com os alunos de forma diferenciada, com o uso das tecnologias, a aula é mais

aproveitada e os alunos demonstram mais interesse na disciplina de língua inglesa" (questionário, setembro/2010).

Enfatiza-se em Júlia a crença de que, quanto maior o número de tecnologias educacionais integradas em suas aulas, mais seus alunos se interessarão por elas, o que facilita o desenvolvimento de suas atividades docentes e a aprendizagem.

Ciente de que as crenças que guiam a prática docente, em face de seu caráter de dinamicidade, são passíveis de ser (re)construídas em um percurso contínuo (BARCELOS, 2006; SILVA, 2007; BEDRAN, 2008), é possível considerar que as crenças apresentadas por Júlia estão nesse processo de construção e reconstrução a cada novo conhecimento adquirido. Dessa forma, Júlia revela:

Excerto 40

> 1.[...] comecei usando como forma de comunicação (as tecnologias), 2.depois percebi que é uma fonte rica de pesquisa. Hoje, uso para várias 3.finalidades: conhecer pessoas de outros países e descobrir novos 4.vocabulários e estratégias de ensino, assistir filmes, escutar músicas, 5.preparar minhas aulas, pesquisar novos cursos, utilizar *wikis* para divulgar 6.meus trabalhos e agora descobri o blog como uma ferramenta para o 7.ensino de Língua inglesa (questionário, 8.agosto/2010).

Com base no discurso de Júlia, podemos considerar que a professora faz uso dos processos, desenvolvendo habilidades que permitem o acesso e o controle das tecnologias e seus efeitos (BRITO, 2006), sem que ela vislumbre isso e desencadeie um processo de constante correria atrás do novo.

Resumidamente, apresentamos concepções, crenças e abordagens de ensino de língua inglesa mediado por tecnologias, conforme análise do discurso e prática de Júlia:

Quadro 32. Júlia: concepções, crenças e abordagens de ensino mediado por tecnologia antes e depois do Proinfo Integrado.

JÚLIA							
PERÍODO	CONCEPÇÃO DE		CRENÇAS DE INTEGRAÇÃO				INTERAÇÃO NA PRÁTICA ABORDAGENS
			Tecnologias		**Webtecnologias**		
	Língua / Linguagem	**Ensino / foco**	**Promovem efeitos positivos nos alunos em aspectos motivacionais e atencionais**	**Facilitam o ensino e estimulam a aprendizagem de LI**	**São eficazes no preparo de atividades pedagógicas**	**São propícias para o desenvolvimento de competências comunicativas e servem como extensão da sala de aula**	
Antes PPI	Interacionista	Comunicativa/ Aprendizagem	✓	✓	X	✓	Complementação Produção
Após PPI	Interacionista	Comunicativa/ Aprendizagem	✓	✓	X	✓	Complementação Produção Interação

Da mesma forma que Alberto, Júlia mantem as mesmas concepções teóricas e crenças e transforma sua prática de ensino mediado por tecnologia e webtecnologia, passando a interagir em sua prática a abordagem de interação.

Concluída a análise, é pertinente sintetizarmos os resultados obtidos com o desenvolvimento da pesquisa. Assim, na próxima seção deste capítulo, procuramos, de forma mais direta, apresentar as considerações finais a respeito da tese norteadora do estudo – os elementos do programa de formação tecnológica Proinfo Integrado: 1) tempo (180h); 2) molde semipresencial; 3) organização das atividades e características dos participantes (professor e formador) – podem fomentar transformações nas concepções teóricas e crenças de ensino mediado por tecnologia e webtecnologia de professores de língua inglesa.

4.5 PROINFO INTEGRADO E CARACTERÍSTICAS DOCENTES: ASPECTOS POSITIVOS PARA RESSIGNIFICAÇÃO DE CONCEPÇÕES TEÓRICAS E CRENÇAS

Após quase três anos de intensivo trabalho de coleta, descrição e análise de dados, verdadeiramente um período de permanente estudo da prática de ensino de língua inglesa mediado por recursos tecnológicos e webtecnológicos, evidenciamos que temos fazeres

pedagógicos diferentes, guiados não só por concepções e crenças ressignificadas, como também por concepções e crenças enraizadas.

Apreendemos como o professor é constantemente colocado em situação peculiar e, com isso, age de formas diferentes. Elucidamos que concepções teóricas e crenças são difíceis de ser alteradas. Concordamos com Hernández (1998) e outros estudiosos: cursos de formação continuada oferecidos ao professor em serviço marcam etapas no processo de formação docente, tendo em vista que contribuem em parte para transformações paradigmáticas cristalizadas ao longo da carreira. Constatamos que ressignificações são difíceis, mas não são impossíveis. A prática é passível de ser reconstruída, no entanto o professor ressignifica sua prática aos poucos, em um processo contínuo de ir ao novo e voltar[-se] ao velho, conforme revelou a análise.

Constatamos que o desenvolvimento do professor não acontece em curto prazo, por exigir um tempo maior de transformação de conceitos cotidianos e científicos. Tempo não só de preparo de aulas com novas estratégias, não só de refletir a teoria à luz da prática. Ao fazer referência ao tempo, referimo-nos ao "tempo de internalização da teoria, tempo de autoconvencimento, tempo de reelaboração de crenças, tempo de preparo do ambiente de trabalho e de constituição de uma clientela que permita ou contribua para o desenvolvimento do plano traçado" (SALES, 2011)[58]; enfim: tempo para que o professor tome decisões com autonomia. Assim, concordamos que o tempo é um instrumento de mediação relevante no processo de desenvolvimento do professor.

Primeiramente, convém retomar as inquietações que nortearam o desenvolvimento da investigação. Tivemos como objetivos: a) verificar as concepções teóricas e crenças de professores de língua inglesa sobre ensino mediado por tecnologias e webtecnologias ao iniciarem o processo formativo; b) analisar como as concepções teóricas e crenças interagem

[58] Reflexões postadas no blog do professor http://eticadocentesales.blogspot.com/2011/10/distancia-entre-teoria-e-pratica.html

na prática pedagógica durante o desenvolvimento dos cursos de formação tecnológica; c) apreender se e como as concepções teóricas e crenças são ressignificadas no discurso e na prática informada pelos professores a partir do programa de formação Proinfo Integrado.

Tais objetivos foram norteados pelas seguintes perguntas de pesquisa: Que concepções teóricas e crenças sobre ensino mediado por tecnologias e webtecnologias os participantes da pesquisa trazem ao iniciarem os cursos do Proinfo Integrado? Como concepções teóricas e crenças interagem na prática do professor de língua inglesa no desenvolvimento dos cursos de formação tecnológica? As ações do programa de formação Proinfo Integrado trazem transformações conceituais ao fazer docente com suporte de tecnologia e webtecnologia? Como?

A fim de sintetizar os resultados do estudo e, assim, favorecer a compreensão do leitor, organizamos o quadro a seguir (33), onde comparamos as ações pedagógicas antes e depois do Proinfo Integrado.

Quadro 33. Ressignificação da prática de ensino mediado por tecnologias[59]

CONCEPÇÃO DE		CRENÇAS DE INTEGRAÇÃO				INTERAÇÃO NA PRÁTICA ABORDAGENS
		TECNOLOGIAS		WEBTECNOLOGIAS		
LÍNGUA / LINGUAGEM	ABORDAGEM / FOCO	**Promovem efeitos positivos nos alunos em aspectos motivacionais e atencionais**	**Facilitam o ensino e estimulam a aprendizagem de LI**	**São eficazes no preparo de atividades pedagógicas**	**São propícias para o desenvolvimento de competências comunicativas e servem como extensão da sala de aula**	
Coluna 1	Coluna 2	Coluna 3	Coluna 4	Coluna 5	Coluna 6	Coluna 7
PAOLA						
Estruturalista	Estrutural/ Língua	✓	✓	✓	X[60]	Complementação
Estruturalista/ Interacionista	Estrutural/ Aprendizagem	✓	✓	✓	✓	Apropriação Complementação Produção Interação
FLÁVIO						
Estruturalista	Estrutural/ Língua	✓	✓	✓	X	Complementação
Estruturalista	Estrutural/ Língua	✓	✓	✓	X	Complementação Produção
MIRIAM						
Estruturalista	Estrutural/ Língua	✓	✓	✓	X	Complementação
Estruturalista	Estrutural/ Língua	✓	✓	✓	✓	Complementação
SIMONE						
Estruturalista	Estrutural/ Língua	✓	✓	✓	x	Apropriação Complementação
Interacionista	Estrutural/ Aprendizagem	✓	✓	✓	✓	Apropriação Complementação Produção Interação
ALBERTO						
Interacionista	Comunicativa/ Aprendizagem	X	✓	✓	✓	Interação
Interacionista	Comunicativa/ Aprendizagem	X	✓	✓	✓	Complementação Produção Interação
JÚLIA						
Interacionista	Comunicativa/ Aprendizagem	✓	✓	✓	✓	Complementação Produção
Interacionista	Comunicativa/ Aprendizagem	✓	✓	✓	✓	Complementação Produção Interação
2		**3**				**5**

Ao contemplar o primeiro objetivo da pesquisa (quadro 33, coluna 1-2), deparamos com dois principais pressupostos norteadores da prática docente dos participantes da pesquisa: a concepção expressa por Paola, Flávio, Miriam e Simone e a concepção de Alberto e Júlia. Os quatro primeiros professores compreendem língua e linguagem como constituídas por

[59] Na primeira linha, logo abaixo do nome de cada participante, apresentamos concepções teóricas, crenças e abordagens de ensino mediado por tecnologias identificadas antes da realização dos cursos do Proinfo integrado. Na segunda linha, temos as mesmas informações, porém conforme identificadas após os cursos. Mudanças são indicadas por flechas.

[60] X = ausência do item correspondente;

estruturas gramaticais, que devem ser organizadas pelo professor de forma que o aluno consiga apreender as estruturas linguísticas que as compõem. Já Alberto e Júlia apresentam a ideia de que língua e linguagem são resultados da interação humana. Assim, a ação docente é centrada na aprendizagem, mediante estratégias que facilitam a interação entre os aprendizes no processo de aquisição da língua.

Ainda guiados pelo primeiro objetivo, procuramos identificar as crenças que orientavam o fazer pedagógico dos seis professores que participaram da investigação. Ao iniciarmos a pesquisa, identificamos quatro crenças principais (colunas 3-6) presentes entre os professores ao relatarem e justificarem o ensino mediado por tecnologias. Entendemos que os sujeitos acreditam que: a) as tecnologias promovem efeitos positivos nos alunos em aspectos motivacionais e atencionais; b) as tecnologias facilitam o ensino e estimulam a aprendizagem de LI; c) a webtecnologia é eficaz no preparo de atividades pedagógicas; d) os ambientes webtecnológicos são propícios para o desenvolvimento de competências comunicativas e servem como extensão da sala de aula.

Em relação ao segundo objetivo (coluna 7), constatamos que reflexões aconteceram durante o desenvolvimento das atividades propostas pelo Programa, sobretudo ao serem os sujeitos instigados a planejar e desenvolver atividades de ensino mediadas por diferentes tecnologias e a socializar as construções didáticas ao grupo, o que de certa forma promoveu transformações em seu modo de agir. Cinco dos seis professores foram capazes de reorganizar o trabalho docente: com exceção de Miriam, a prática de ensino de língua inglesa mediada por tecnologias dos demais participantes foi ressignificada. Os professores de língua inglesa foram capazes de perceber que o ensino pode ser mediado por instrumentos tecnológicos a partir de diferentes abordagens, conforme seu objetivo didático: apropriação, complementação, produção e interação.

Dando sequência ao estudo, a fim de contemplar parte do terceiro objetivo, analisamos possíveis transformações de crenças fomentadas pelo Programa de formação tecnológica. Constatamos que três dos seis professores mantêm praticamente as mesmas crenças, sendo evidenciadas algumas alterações na prática de Paola, Simone e Miriam. Paola revela guiar sua prática, e com isso ressignificá-la, a partir da ideia de que os ambientes webtecnológicos são propícios para o desenvolvimento de competências comunicativas. Da mesma forma, encontramos, na prática de Simone e Miriam, a interação de uma nova crença, antes não percebida. A ideia de que a webtecnologia oferece ambientes propícios à organização de conteúdo didático para que os alunos tenham acesso ao material pedagógico fora da sala de aula.

Assim como a ressignificação de crenças, analisamos se e como concepções teóricas foram alteradas ou mantiveram-se no fazer dos professores de língua inglesa ao integrarem tecnologias. Identificamos alterações nas concepções de duas professoras: Paola e Simone. Ao iniciarem o processo de aperfeiçoamento tecnológico, as professoras evidenciaram concepções teóricas estruturalistas de língua e linguagem, ao passo que, com a realização dos cursos, revelaram concepção interacionista. As aulas das professoras, apesar de apresentarem características da abordagem estrutural, passaram a ter como foco ora a língua ora a aprendizagem.

Em suma, a análise dos dados nos permite afirmar que o programa Proinfo Integrado:

(1) Promoveu reflexão dos professores de língua inglesa;

(2) Reorientou o trabalho docente. A partir da adoção de diferentes abordagens de ensinar língua com a mediação de novas ferramentas tecnológicas, os professores modificaram modos de agir;

(3) Otimizou o movimento de internalização e normalização do instrumento didático;

(4) Alterou a maneira de pensar de alguns professores, com a ressignificação de concepções teóricas e crenças.

Iniciamos a investigação com a expectativa de que o Programa promoveria transformações mais significativas de concepções e crenças dos professores de língua inglesa, tendo em vista o tempo de exposição às teorias, o ambiente de formação bimodal propício ao exercício da ação-reflexão-ação e a organização dos cursos contemplados no Programa. Além das características do curso, tínhamos como fator positivo o perfil dos professores, cuja função na escola ia além do trabalho pedagógico, sendo multiplicadores em tecnologia educacional. O estudo mostra, no entanto, que o período durante o qual estivemos imersos no contexto de investigação é uma etapa de um processo na carreira do docente. Não somente os aspectos elucidados, mas vários fatores interagem na promoção do desenvolvimento do professor, o que determina um ritmo diferente de desenvolvimento em cada professor, algo que continuaremos a discutir em nossas considerações finais.

CAPÍTULO V
CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Recorremos à teoria sociocultural para explicarmos por que transformações ocorreram de diferentes maneiras entre os participantes da pesquisa. Segundo a teoria que nos embasa, o desenvolvimento humano ocorre em dois planos intrinsecamente relacionados: do social para o individual. O que isso significa?

No bojo da pesquisa, isso significa que o Programa Proinfo Integrado provocou, nos professores de língua inglesa, aprendizagem, particularmente no plano social ou interpessoal. Por serem as concepções teóricas e crenças aspectos internos – intrapessoais – a cada professor, são difíceis de ser ressignificadas e mais difíceis ainda de ser percebidas de imediato. Os conceitos científicos mediados pelo Programa não são "transferidos" aos professores em formação, e, sim, ressignificados nas relações sociais pela interação com o meio.

No que concerne às crenças, podemos destacar alguns fatores que podem ter sido obstáculos para que um número maior de transformações intrapessoais tivesse ocorrido, como: a natureza da crença, a relação crença e ação e a influência de fatores contextuais. Relacionando os três fatores elucidados pela teoria que nos orienta aos participantes da pesquisa, é possível aferir que a maioria dos professores revelou possuir crenças centrais em relação ao ensino mediado por tecnologias que são mais resistentes a ressignificações, e que Miriam e Simone apresentaram crenças periféricas. Conforme a teoria explica, estas são pouco arraigadas na emoção, identidade, sendo mais vulneráveis a ressignificações. Além disso, não podemos ignorar fatores contextuais, como rotina da sala, maneira de aprender do aluno, material didático e outros, que influenciam diretamente a manutenção ou a ressignificação de crenças dos professores.

Além disso, explicamos, ainda com base na teoria sociocultural, fatores que podem ter dificultado a ressignificação de concepções teóricas por parte de alguns professores participantes da pesquisa. Sendo o conhecimento adquirido no contato do professor de língua inglesa com o meio social, seu desenvolvimento acontece em um primeiro momento em âmbito social – mediante a adoção de novas abordagens de ensinar, por exemplo – e só então ele é capaz de internalizar o objeto apreendido e reconstruir concepções teóricas.

Da mesma forma, em sua concretude, datado histórica e socialmente, o professor privilegia-se de forma diferente da interação com instrumentos sociais na promoção da aprendizagem. Instrumentos materiais e simbólicos, responsáveis pelo desenvolvimento do professor, são únicos em cada contexto em que o professor é inserido. Assim, explicamos as razões pelas quais transformações ocorreram de forma distinta em cada professor de língua inglesa.

Tendo em mente que, para ressignificar concepções teóricas e crenças docentes, são fundamentais ações externas ao contexto de atuação do profissional, é pertinente a realização de cursos de aperfeiçoamento tecnológico, como sugerido pelo Programa Proinfo Integrado. O processo de desenvolvimento, por envolver uma série de eventos, tanto interpessoais quanto intrapessoais, dificilmente é percebido de forma imediata. Então, pesquisas de cunho etnográfico, de longa duração, são indispensáveis.

Há, no contexto social onde o docente está inserido – neste caso, na escola e na comunidade onde os professores de língua inglesa atuam e convivem –, instrumentos de mediação entre eles e o objeto apreendido. Esses instrumentos, tanto materiais quanto simbólicos, são construções culturais, responsáveis pela constituição de conceitos cotidianos, internalizados pelo professor ao longo de seu processo de desenvolvimento. Assim, é importante que programas de formação introduzam conceitos científicos e criem condições

para que o professor relacione-os aos seus conceitos cotidianos, no intuito de auxiliá-lo na construção de novos conceitos, de forma que se desenvolva à medida que aprende.

Considerando que o processo não se encerra com o término dos cursos contemplados pelo Programa Proinfo Integrado, sugerimos que os responsáveis pelo Programa, com base nas considerações traçadas pela pesquisa, deem continuidade ao processo de formação tecnológica dos professores em serviço. Isso contribuirá para a promoção de maior espaço de reflexão sobre a ação do ensino mediado por tecnologias e, possivelmente, novas ressignificações sejam fomentadas. Isso pode favorecer ressignificações internas – simbólicas -, permitindo a internalização do objeto de estudo, ou seja, a otimização do processo em que certas atividades que são desenvolvidas no plano externo, no contexto social, sejam executadas no plano individual, interno.

A combinação entre os instrumentos físicos – neste caso, as tecnologias – e os instrumentos simbólicos – forma de pensar, agir, falar – desencadeia o desenvolvimento docente. Em razão disso, compreendemos que a organização de Programa de formação diretamente ligado à realidade do contexto escolar é fundamental para o desenvolvimento do professor.

É nesse ponto que ressaltamos o valor científico de nosso estudo, posto que evidencia a importância de análises que vão além do plano superficial do trabalho docente, por ter como foco a percepção de concepções teóricas e crenças em processo de desenvolvimento e ressignificação.

O estudo evidencia claramente que o desenvolvimento do professor não se processa a curto prazo; exige um tempo maior de transformação de concepções teóricas (conceitos científicos) e crenças (conceitos cotidianos). Concluímos, pois, referendados pela teoria sociocultural, que o tempo é um relevante instrumento de mediação no processo de desenvolvimento do professor.

Conforme foi visto, tínhamos em mente, ao iniciarmos a pesquisa, o pressuposto de que, por serem os sujeitos pesquisados profissionais com certa experiência no manuseio de tecnologias na escola, em decorrência da função "acumulada" de multiplicadores em tecnologias educacionais, eles pudessem adotar as tecnologias de forma normalizada em suas atividades de ensino de língua inglesa. Constatamos, no entanto, que, assim como o movimento de internalização, a normalização depende de uma série de eventos – externos e internos – que mobilize o desenvolvimento não apenas de habilidades técnicas, mas, em especial, de habilidades pedagógicas para integrar instrumentos sociais no fazer pedagógico, em um processo que caminha de fora para dentro.

Logo, é pertinente que os elaboradores de programas de formação – em serviço ou inicial –, além das medidas propostas, considerem a possibilidade de inclusão de atividades que possibilitem a combinação entre instrumentos físicos – para instrumentalizar o professor – e instrumentos simbólicos, para que o docente seja capaz de ressignificar suas concepções teóricas e crenças. Isso contemplado, acreditamos ser possível a normalização da tecnologia na prática dos professores de língua inglesa, conforme sugerido em nosso capítulo teórico.

Constatamos que a webtecnologia ainda não é normalizada na prática de ensino de todos os professores que participaram da pesquisa. Apesar de apresentarem domínio técnico quanto ao uso da ferramenta, Paola, Flávio e Miriam revelaram que integram webtecnologias nas aulas de língua inglesa como recurso complementar. Alberto, Júlia e Simone vivem realidade diferente. Para eles, a webtecnologia é a ferramenta principal na mediação do ensino de língua inglesa.

À luz da teoria que nos embasa, entendemos que, ao ser exposto a Programa de formação tecnológica, o professor pode "apossar-se das tecnologias como um auxílio ao ensino, para dar aulas cada vez mais bem ilustradas por apresentações multimídia ou para mudar o paradigma e concentrar-se na criação, na gestão e na regulação de situações de

aprendizagem". Essas duas verdades discutidas no capítulo três são retomadas aqui no intuito de pôr em evidência que, ao nos conscientizarmos de que os dois perfis de professor podem atuar em um mesmo contexto escolar, podemos traçar programas de formação em serviço que caminhem para a normalização da tecnologia, que contemplem o movimento de internalização e, por conseguinte, o desenvolvimento profissional do professor.

Identificamos, entre os professores de língua inglesa, aqueles que se apossam de tecnologias como um auxílio ao ensino – Paola, Flávio e Miriam – e os que procuram mudar o paradigma ao tentarem alterar as situações de aprendizagem – Alberto, Júlia e Simone. Essa constatação mostra-nos por que integrações de tecnologias disponíveis no contexto escolar aos professores acontecem de maneira distinta.

LIMITAÇÕES E ALCANCE DA PESQUISA

Antes de esboçarmos alguns encaminhamentos de nosso trabalho, convém registrar as limitações e o alcance da pesquisa. Da perspectiva teórica, tivemos dificuldade em aspectos referentes a crenças de ensino mediado, especialmente, por webtecnologia. Encontramos, na bibliografia, vários pesquisadores que se empenharam, nos últimos anos, em estudar o ensino ou ensino de línguas mediado por tecnologias. Poucos são os estudos cujo foco é a webtecnologia e, menos ainda, o movimento de transformação de concepções teóricas e crenças de ensino mediado por tecnologias e webtecnologias. Isso não foi, todavia, um obstáculo para o desenvolvimento da investigação.

De uma perspectiva prática, não tivemos dificuldades para desenvolver os planos traçados a cada etapa de coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa. Os dirigentes das escolas onde os professores atuam foram receptivos a nossa presença no contexto junto aos professores de língua inglesa, e os professores de língua inglesa dispuseram-se a

participar da pesquisa, a conceder todas as entrevistas propostas e a responder aos questionários elaborados. Mantiveram-se à disposição para responder a todos os questionamentos e a retomar suas respostas quando novos questionamentos eram levantados. A webtecnologia foi uma aliada na promoção da interação entre os professores participantes da pesquisa e o pesquisador, o que facilitou consideravelmente a coleta de informações que melhor respondessem a nossas indagações.

Em decorrência dos inúmeros fatores favoráveis para o desenvolvimento da investigação, a pesquisa tornou-se longitudinal, o que, a nosso ver, é mais um aspecto positivo, em se tratando de pesquisa qualitativa de cunho etnográfico.

Quanto à abrangência da investigação, apesar de nosso enfoque ter sido o desenvolvimento do Programa de formação em serviço Proinfo Integrado, não podemos desconsiderar os cursos de formação inicial de professores e a importância de se rever seus projetos a fim de contemplar o desenvolvimento de habilidades técnicas e pedagógicas de uso de tecnologias e webtecnologias. Diante das inovações tecnológicas ocorridas nos últimos anos nos contextos das escolas brasileiras e sendo as instituições de ensino superior as principais responsáveis por preparar o futuro professor para a nova realidade escolar, precisamos atentar, também, para a fase inicial da formação docente. É cada vez mais necessário que responsáveis por programas de formação inicial de professores, não somente de língua inglesa, preocupem-se em contemplar a formação docente para a integração de recursos tecnológicos e webtecnológicos nas atividades pedagógicas, a fim de torná-las mais significativas à aprendizagem do futuro professor. Afinal, se o objetivo é renovar o contexto escolar e as abordagens de ensinar, as iniciativas governamentais devem preocupar-se, também, com as instituições formadoras de futuros profissionais da educação.

ENCAMINHAMENTOS

Chegamos ao final deste trabalho acadêmico com a expectativa de que o estudo realizado seja uma contribuição importante às discussões até então fomentadas pelos pesquisadores que abordam a temática referente ao ensino de língua inglesa mediado por tecnologias (CALL). Contribuição relevante da pesquisa, além de outras, são as abordagens de ensino mediado por tecnologias e webtecnologias a partir da realidade que se configura no contexto de escolas públicas do estado de Mato Grosso do Sul. A percepção de tais abordagens não se encerra com esta pesquisa; outras podem ser traçadas a partir de realidade de outros contextos.

Além disso, a pesquisa revela que a adoção de diferentes abordagens de ensinar faz parte do movimento de internalização e normalização de um novo objeto social na promoção do desenvolvimento do professor. Conforme enfatizamos, as transformações percebidas em relação à abordagem de integrar as tecnologias são, no entanto, restritas a ações externas e não são suficientes para ressignificar concepções teóricas e crenças do professor de língua inglesa.

Considerados os resultados obtidos com a realização do estudo, evidencia-se um campo fértil de pesquisa em Linguística Aplicada, ainda carente de investigações. Consideramos pertinente, como continuação das reflexões fomentadas, a realização de estudos que visem a:

- ✓ A partir da realidade de outros contextos – nacionais e internacionais – e à luz das abordagens explicitadas, investigar a interação de novas abordagens de ensino de língua inglesa mediado por tecnologias e webtecnologias, assim como as concepções teóricas e crenças que as guiam.

- ✓ Apreender como as inovações fomentadas no fazer dos professores de língua inglesa, a partir de novos recursos tecnológicos, podem levar o profissional à normalização do uso do instrumento apreendido.
- ✓ Tendo como pano de fundo os estudos realizados, traçar uma proposta de aperfeiçoamento tecnológico que instrumentalize o professor de língua inglesa de forma que ele possa internalizar o objeto apreendido e consiga romper paradigmas.

Lembramos que o Proinfo Integrado encontra-se em processo de desenvolvimento no Brasil. Trata-se de um programa novo, iniciado em 2007, que teve como primeiros objetivos: instalação de laboratórios de informática, formação docente e construção de produtos multimídia ao professor, conforme explicitado nesta tese. Por tratar-se de um Programa em desenvolvimento, atualmente encontra-se em fase de implantação e implementação no país o Projeto Um Computador por Aluno (UCA). É pertinente, então, investigar as transformações ocorridas no contexto em que o projeto tem sido desenvolvido. No bojo dessa discussão, apontamos como tópicos relevantes:

- ✓ Apreender como a integração de *laptops* em sala de aula para uso pedagógico tem contribuído para o processo de internalização e, por conseguinte, para o desenvolvimento profissional de professores de LI, com vista à normalização da webtecnologia no fazer pedagógico.
- ✓ Analisar fatores contextuais que contribuem para que a inovação tecnológica promova (ou não) ressignificação de concepções teóricas e crenças.

Cessamos a discussão com a esperança de que o estudo realizado marque mais uma etapa importante de outros que foram e serão desenvolvidos. Enfatizamos que, diante da realidade que se configura na era digital, é fundamental o desenvolvimento de programas de

formação em serviço acerca da integração de ferramentas tecnológicas e webtecnológicas no fazer pedagógico.

Assim, esperamos que o estudo provoque novas inquietações, não apenas em profissionais preocupados com a qualidade de programas de formação tecnológica em serviço, mas também em profissionais efetivamente comprometidos com o ensino superior e a formação inicial de futuros professores. Confiamos em que a pesquisa contribua com a inovação do ensino em diferentes contextos educacionais.

Acreditamos que a busca pelo estado de normalização seja uma constante e que, em um futuro breve, o computador seja usado todos os dias por alunos e professores como uma parte integral de todas as lições, como atualmente ocorre com a caneta ou o livro, [...] *in every classroom, on every desk, in every bag*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B. Prática e formação de professores na integração de mídias. Prática pedagógica e formação de professores com projetos: articulação entre tecnologias e mídias. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de & MORAN, José Manuel (orgs). **Integração das tecnologias na educação**. Salto para o futuro. Secretaria de Educação a Distância: Brasília, DF, 2005. p. 124-127. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto Acesso em 20 jun. 2010.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas, SP: Pontes, 1999, p. 63-81.

_____. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de LE. **Contexturas**: Ensino Crítico de Língua inglesa. São Paulo, n.9. p. 9-19, 2006.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras.** Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 1995.

_____. Metodologia de pesquisa e crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte,, vol. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

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

_____. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas:** foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006.

_____. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.

BAX, S. CALL – past, present and future. **System**, 31, 13–28, 2003.

_____. Normalisation revisited: the effective use of technology in language education. **International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching**. v.1 n.2, p.1-15, 2011.

BEDRAN, P. F. **A (re)construção das crenças do par interagente e dos professores mediadores no Teletandem**. Dissertação (Mestrado). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (UNESP), 2008.

BIELSCHOWSKY, C. E. Tecnologia da informação e comunicação das escolas públicas brasileiras: o programa proinfo integrado. **Revista e-curriculum,** São Paulo Dez. v.5 n.1, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Qualitative research for education: an introduction to theory and methods**. 3. ed. Needham Heights: Allyn & Bacon, 1994.

BOHN, H.; VANDRESEN, P. **Tópicos de Lingüística Aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: editora da UFSC, 1988.

BORG, S. Language teacher cognition. In: BURNS, Anne.;RICHARDS, J. C. (Eds.). **The Cambridge guide to second language teacher education** Cambridge: Cambridge University Press, 2009, p. 163-171.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Introdução à Educação Digital**: Guia do Formador. Brasília, DF, 2008.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias**: um repensar. Curitiba: IBPEX, 2006.

BROWN, H. D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. New York: Longman, 1994

_____. **Principles of language learning and teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R (eds). **Language and communication**. Harlow: Longman, 1983.

CARVALHO, V.C.P.S. **A aprendizagem de língua estrangeira sob a ótica de alunos de Letras**: crenças e mitos. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Letras de Belo Horizonte (UFMG), 2000.

CAVALCANTI, M.; NEPOMUCENO, C. **O conhecimento em rede**: como implantar projetos de inteligência coletiva. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.

CAVELLUCCI, L. C. B. **Elaboração de projetos:** guia do formador. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2009.

CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: risco, incertezas e educação. MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 29-42.

CHOMSKY, N. **Knowledge of language**. New York: Praeger, 1986.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. The teacher as curriculum maker. In: JACKSON, P. W. (Ed.). **Handbook of research on curriculum:** A project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan, 1992, p. 363-401.

CLARKE, M. **Language teacher identities:** co-constructing discourse and community. Clevedon: Multilingual Matters, 2008.

COLOGNESE, R. M.; RODRIGUES, W. Tecnologia como instrumento de ensino-aprendizagem em Língua Estrangeira. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/317-4.pdf . Acesso em 30/agosto/2009.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

COSCARELLI, C. V.. Alfabetização e letramento digital. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Orgs.). **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005.

COULON, A. **Etnometodologia e educação**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995a.

DENSCOMBE, M. **The good research guide**: for small-scale social research projects. 3. ed. New York: Open University Press, 2007.

EGBERT, J.; PAULUS, T. M.; NAKAMICHI, Y. The impact of CALL instruction on classroom computer use: a foundation for rethinking technology in teacher education. **Language Learning & Technology**, v. 6, n. 3, 108–126, 2002.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M.C. (ed.). **Handbook of research on teaching**. 3. ed. New York & London: Macmillan, 1986, p.119-161.

FEIMAN-NEMSER, S. Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. In: HOUSTON, W. R. (ed.). **Handbook of research on teacher education.** New York: Macmillan, 1990, p. 212-233.

FERREIRA, A. B. H. **Minidicionário século XXI:** o minidicionário da língua portuguesa. 5. ed. rev. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIGUEIREDO. F. J. Q. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO. F. J. Q. **A aprendizagem colaborativa de línguas.** Goiânia: Ed. da UFG, 2006, p. 11-45.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 2. Ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia -** saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A. Critérios de qualidade. In: BRASIL, Ministério da Educação. INEP. **Tecnologias na educação de professores a distância.** Brasília, DF: MEC/SEED, 2002, p. 142-145.

GEE, J. P. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. USA and Canada: Routledge, 2004.

GIMENEZ, T. **Learners becoming teachers:** an exploratory study of beliefs held by prospective and practising EFL teachers in Brazil. Tese (doutoramento). Lancaster University, 1994.

_____. **Trajetória na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002.

GIROUX, H. A. Liberal Arts, Teaching, and Critical Literacy. In: PINAR, W. F. (ed.). **Contemporary curriculum discourses.** Scottsdale, AZ: Gorsuch, Scarisbrick, p. 243-263. 1988.

_____. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.2, março/abril, 1995a, p. 57-63.

HERNÁNDEZ, F. A importância de saber como os docentes aprendem. **Pátio - Revista Pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, ano 1, n. 4, fevereiro/abril, p. 9-13, 1998.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J; HOLMES, J. (eds). **Sociolinguistics,** Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-285.

IOANNOU-GEORGIOU, S. **The future of CALL**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

JOHNSON, K.E. **Second language teacher education**: a sociocultural perspective**.** New York: Routledge, 2009.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas-SP: Papirus, 2003.

_____. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 3. ed. Campinas-SP: Papirus, 2007.

KFOURI-KANEOYA, M. L. C. **A formação inicial de professores de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem):** um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional. Tese (Doutorado). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (UNESP), 2008.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **Tesol Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

_____. **Beyond methods:** macrostrategies for language teaching. New Haven: Yale University Press, 2003.

_____. **Understanding Language Teaching:** From Method to Postmethod. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2000

LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras**: Construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: 34, 1993.

_____. **A inteligência coletiva.** São Paulo: Edições Loyola, 1998.

_____ .**Cibercultura**. São Paulo: ed. 34, 1999.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores**: questões fundamentais. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LIMA, M. C. A. **A autoria colaborativa na WEB – primeira parte**: fundamentação preliminar, digitado, 2007.

LOPES, M. C. L. P. **Formação tecnológica de professores e multiplicadores em ambiente digital.** Tese (Doutorado). Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC/SP), 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTUCCI, E. M. Estudo de caso etnográfico. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 25, n.2, p. 167-180, 2001.

MERCER, N.; FISHER, E. **The importance of talk in computers and talk in the primary classroom**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

MITCHELL, R. The communicative approach to language teaching: an introduction. In: SWARBRICK, A. **Teaching modern languages**. London and New York: Routledge, 1994, p. 33-42.

MORAES, M. C. **O paradigma educacional emergente**. Campinas-SP: Papirus, 1997

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias. **Informática na educação**: teoria & prática. Porto Alegre: PGIE-UFRGS. v.3, n.1, setembro, p. 67-71, 2000.

_____. As múltiplas formas do aprender. **Atividades & Experiências,** São Paulo, Julho, 2005, p. 11-13.

_____. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chega lá. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. Por que as mudanças são tão lentas na educação? In: MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. Modelos e avaliação do ensino superior a distância no Brasil. **ETD Educação Temática Digital**, Campinas, jun. v.10, n.2, p.54-70, 2009.

MÜLLER-HARTMANN, A. Learning how to teach intercultural communicative competence through telecollaboration: A model for pre-service teacher education. In: BELZ, J. A.; THORNE, S. L. (ed.). **Internet-mediated intercultural foreign language education**. Boston, MA: Heinle and Heinle, 2006.

NICOLAIDES, C.; FERNANDES, V. Crenças e atitudes que marcam o desenvolvimento de autonomia no aprendizado de língua estrangeira. **The Especialist**. v.23, n.1, 2002.

NUNAN, D.. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa (orgs.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicognéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992, p. 23-34.

PAIVA, V. L. M. O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica. Disponível em: http://www.veramenezes.com/techist.pdf. Acesso em: 02 set. 2008.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlandi. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

PERINA, A. A. **As crenças dos professores de inglês em relação ao computador:** coletando subsídios. Dissertação (Mestrado). Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC/SP), 2003.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

POCHO, C. L. *et al.* **Tecnologia Educacional**: descubra suas possibilidades na sala de aula. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

RAMOS, E. M. F. **Introdução à educação digital:** guia do formador. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação à Distância, 2009.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. 2. Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004

ROGERS, C. R. **A way of being**: the founder of the human potential movement looks back on a distinguished career. New York: Houghton Mifftin Company, 1980.

ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. **Linguística Aplicada:** relacionando teoria e prática no ensino de línguas. Ijuí: Editora Unijuí , 2004.

SALES, A. A distância entre a teoria e a prática. Disponível em: http://eticadocentesales.blogspot.com/2011/10/distancia-entre-teoria-e-pratica.html. Acesso em: 15 fev. 2012.

SALGADO, M. U. C. Características de um bom material impresso para a educação a distância. In: BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância. **Tecnologias na educação de professores a distância**. Brasília, 2008.

SALGADO, M. U. C. *et al*. **Tecnologias na educação**: ensinando e aprendendo com as TIC: guia do formador. 2. ed. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2010.

SANCHO, J. M. A tecnologia: um modo de transformar o mundo carregado de ambivalência. In: _____.(Org.) **Para uma tecnologia educacional**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-49.

SANDHOLTZ, J. H.; RINDGSTAFF, C.; DWYER, D. C. **Ensinando com tecnologia**: criando salas de aula centradas nos alunos. Porto Alegre: Artmed; 1997.

SARMET, M. M.; ABRAHÃO, J. I. O tutor em educação a distância: análise ergonômica das interfaces mediadoras. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. dez. n. 46. p. 109-141, 2007.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. 22. Edição. São Paulo: Cultrix, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SCHEIN, E. Organization cultures and leadership: a dynamic view. San Francisco: **Jossey-Bass,** 1985. p. 1-26; 70-96.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SILVA, I. M. **Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formandos de Letras**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Letras de Belo Horizonte (UFMG), 2000.

SILVA, K. A. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Revista de Educação**, p. 48-62, 2006.

_____. Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Linguística Aplicada: Um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro. **Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, p. 235-271, Jan./Jun. 2007

_____. **O professor mediador e os interagentes (brasileiros e estrangeiros) no projeto "Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos":** legitimação de crenças e/ou (re) construção de competências? Tese (Doutorado). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (UNESP), 2010.

SILVA, L. O. **Crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira de alunos formandos de Letras**: um estudo comparativo. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Letras de Belo Horizonte (UFMG), 2001.

SMAGORINSKY, P.; COOK, L. S.; JOHNSON, T. S. The twisting path of concept development in learning to teach. **Teachers College Record.** v. 105, n. 8, p. 1399–1436, 2003.

SOUZA, M. L. R. M. **Crenças de alunos de um instituto de língua inglesa: a possibilidade de interferência positiva do professor**. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Letras de Belo Horizonte (UFMG), 2004.

STENHOUSE, L. **An introduction to curriculum research and development.** London: Heinemann, 1975.

STERN, H. H. **Fundamental concepts of language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1983.

VALENTE, J. A. **Computadores e conhecimento:** repensando a educação**.** Campinas: Nied, 1993.

VALENTE, J. A. Um laptop para cada aluno: promessas e resultados educacionais efetivos. In: ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. B. (Orgs.). **O computador portátil na escola: mudanças e desafios nos processos de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Avercamp, 2011.

VASSALLO, M. L.; TELLES, J. A. Foreign language learning in- tandem: Theoretical principles and research perspectives. **The ESPecialist**, 27(1), 23- 59, 2006.

VIEIRA, A. A. S. **A formação universitária do professor de língua inglesa e suas implicações na prática docente.** Dissertação (Mestrado). Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), 2007.

_____. Integração de webtecnologia em atividade de ensino: do Proinfo Integrado à aula de língua inglesa. **Contexturas**, v. 17, p. 95-112, 2010.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Prática de Ensino de Língua Estrangeira**: experiências e reflexões. Campinas: Pontes, 2004.

_____. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira. VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas:** foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006.

_____. Projetos de Formação Continuada: Oportunizando o retorno de profissionais à Universidade. In: Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas, 2007, Florianópolis. Disponível em: http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/101_Maria_Helena_Vieira_Abrahao.pdf. Acesso em: 16 agosto 2008.

_____ . A formação do professor de línguas: passado, presente e futuro. In: SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes Editores, 2010, v. 1, p. 225-234.

_____. A formação e o desenvolvimento do professor de línguas. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAÚJO, Vanessa de Assis. (Orgs.). **Formação de professores de línguas:** ampliando perspectivas. 11. ed. Jundiaí, SP: Paco Editorial, v. 1, 2011, p. 153-172.

VYGOTSKY, L. S. **Thought and language**. Massachusets: The Massachusets Institute of Technology, 1986.

_____. **Pensamento e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Pontes, 1989.

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARSCHAUER, M. Computer-assisted language learning: an introduction. In: FOTOS, S. (Ed.), **Multimedia Language Teaching**. Logos, Tokyo, p. 3-20, 1996a.

_____. CALL for the 21st century. IATEFL and ESADE Conference. 2 July, Barcelona, 2000.

WARSCHAUER, M.; HEALEY, D. Computers and language learning: an overview. **Language Teaching**, v. 31, p. 57-71, 1998.

WATSON-GEGEO, K. A. Mind, language and epistemology: toward a language socialization paradigm for SLA. **The Modern Language Journal**, v. 88, n. 3, p. 331-350. 2004.

XAVIER, A. C. S. Letramento digital e ensino. Disponível em http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Letramento%20digital%20e%20ensino.pdf , Acesso em: 15 fev. 2012.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

_____. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação. **Educação & Sociedade**: v. 103, n. 29, p. 535-554, 2008.