**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**
**DEPARTAMENTO DE LETRAS**
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**
**MESTRADO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS**

**ELLEN GALINDO DOS SANTOS**

# O USO DO COMPUTADOR NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: NOVA ROUPAGEM PARA ANTIGAS CRENÇAS.

Campo Grande – MS
Março-2011
**ELLEN GALINDO DOS SANTOS**

# O USO DO COMPUTADOR NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: NOVA ROUPAGEM PARA ANTIGAS CRENÇAS.

Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Profª Drª Elizabete Marques.
Área de Concentração: Constituição do saber linguitico.

Campo Grande – MS
Março-2011

**ELLEN GALINDO DOS SANTOS**

**O USO DO COMPUTADOR NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: NOVA ROUPAGEM PARA ANTIGAS CRENÇAS.**

APROVADA POR:

ELIZABETE APARECIDA MARQUES, DOUTORA (UFMS)

NARA HIROKO TAKAI, DOUTORA (UFMS)

MARIA EMILIA BORGES DANIEL, DOUTORA (UFMS)

Campo Grande, MS, 18 de março de 2011.

“The real difficulty in changing the course of any enterprise lies not in developing new ideas but in escaping from the old ones.”
(John Maynard Keynes)

# AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom maravilhoso da vida, pela força e fortalecimento em todos os momentos e pelas faculdades perfeitas que me possibilitam ler, ouvir, compreender, sentir, agir, desenvolver e progredir.

À minha família, pelo apoio, pela paciência e por suportar meus momentos de ausência.

À minha orientadora Profª Drª Elizabete Marques, por acreditar no meu projeto e ter aceitado estar comigo nessa jornada, me mostrando caminhos, me apoiando nos momentos de dificuldade, compartilhando seus conhecimentos e, sobretudo por tornar o processo de aprendizagem bastante enriquecedor e gratificante.

À Profª Drª Raimunda Madalena Araújo Maeda pelas observações pertinentes na ocasião do Exame de Qualificação.

À Profª Drª Nara Hiroco Takai por compartilhar seus conhecimentos, pelas sugestões de leitura e pelas valiosas contribuições ao desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu querido amigo Flávio, pela amizade, pelo apoio e pelos momentos que compartilhamos idéias, angústias, alegrias, dúvidas e experiências.

À colega Azenaide, que mesmo sem me conhecer contribuiu com meu trabalho enviando materiais de consulta pertinentes ao desenvolvimento deste estudo.

Às minhas amigas pela paciência, pelo apoio e palavras amigas nos momentos difíceis.

À direção dos colégios Irene Szukala e Inês de Lamônica Guimarães pela paciência e compreensão nos momentos que estive ausente.

Às colegas de trabalho pelo apoio, pela participação na pesquisa e pela colaboração nas trocas de turno de trabalho e substituições que viabilizaram a realização desta pesquisa.

À diretora do Núcleo de Tecnologia de Campo Grande e seus professores multiplicadores pela colaboração na distribuição dos questionários aos participantes e na disponibilização de arquivos importantes à coleta de dados.

A todos os professores e alunos que gentilmente se dispuseram a colaborar e participar de todas as etapas da pesquisa.

A todos aqueles que diretamente ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

# RESUMO

Este trabalho de pesquisa insere-se no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, na área de concentração em Estudos Linguísticos e, mais especificamente, na linha de pesquisa Constituição do Saber Linguístico. O objetivo que norteou a pesquisa foi investigar o uso de computadores nas aulas de Língua Inglesa nas escolas públicas da rede estadual de ensino da capital sul-mato-grossense por meio da análise das crenças e das atitudes dos principais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem: professores e alunos. Este estudo tratou de revelar também o perfil dos professores sujeitos da pesquisa e identificar a relação que professores e alunos mantém com o computador. O arcabouço teórico que fundamentou este trabalho centra-se nas teorias linguísticas e ensino de línguas (Roulet, 1978, Richards, 1998), nos conceitos de língua e linguagem (Saussure, 1996; Bakthim, 2006), na concepção de ensino-aprendizagem (Vygotsky,1991), nos estudos de crenças (Barcelos, 2006; Kudiess, 2005), nos estudos sobre informática educativa (Valente, 2008; Tajra, 2008) e na teoria de Call - *Computer Assisted Language Learning (*Warschauer, 1998*;*Chapelle, 2001) que trata, especificamente, do aprendizado de línguas mediado pelo computador.Na busca por evidências, optou-se pela pesquisa de natureza interpretativa de cunho etnográfico e, como procedimentos de coleta de dados, foram utilizados questionários, observação de aula, análise de documentos e autorelatos. Os resultados da pesquisa revelaram a identidade dos professores de inglês da rede estadual de ensino de Campo Grande-MS e evidenciaram que eles fazem uso do computador, porém tais práticas encontram-se arraigadas a crenças sobre ensino de línguas ainda estruturalistas. Desse modo, os dados revelaram que os professores apresentam um discurso divergente de sua prática, o que sugere que eles apenas travestiram as velhas práticas de ensino com novas roupagens. Com relação aos alunos sujeitos da pesquisa, os dados revelaram que eles se interessam mais pelas aulas de inglês mediadas pelo computador, ainda que a prática do professor não apresente aspectos inovadores. O estudo das crenças dos professores e de suas atitudes em sala de tecnologias contribui para os programas de formação de professores de inglês que buscam integrar o computador à prática pedagógica, bem como para o entendimento das escolhas dos professores em sala de aula e como eles constroem sua prática pedagógica mediante o uso de novas tecnologias.

**Palavras chave**: práticas pedagógicas, ensino de línguas, crenças, informática.

# ABSTRACT

This research aims at investigating the use of computers for the English Language classes in the public schools of Campo Grande, in the State of Mato Grosso do Sul through beliefs and attitudes of the main involved subjects in this process: teachers and students. The theoretical foundation for this research is based on based on the linguistic theories and language teaching ( Roulet,1978, Richards, 1988), the concepts of language (Saussure, 1996; Bakhtin, 2006), on the conception of the teaching and learning process (Vygotsky, 1991), on the studies of beliefs (Barcelos, 2006; Kudiess, 2005) on the studies on education technology (Valente, 2008: Tajra, 2008) and the Call Theory – Computer Assisted Language Learning (Warschauer, 1998; Chapelle, 2001) which discuss, more specifically, the learning of languages through the computer. Attempting to collect some evidences, we chose the interpretative ethnographic research and procedures such as questionnaires, class observation and document analysis were used in order to collect the data.The results of this study show the identity of public school English teachers from Campo Grande, MS and demonstrate that they use the computer, even though such practice is still related to structural teaching beliefs. About the subjects of the study, the data revealed that they are more interested in the classes mediated by the computer even when the practice of the teacher does not show innovative aspects to the teaching and learning process.The beliefs shown by the teachers in this research, and also their attitudes towards the technology classrooms contribute to the programs of English teachers formation, which attempt to integrate the computer to their pedagogical practices. This also helps to understand the choices made by the teachers in class and how they build their pedagogical practices.



KEY WORDS: pedagogical practices, language teaching, beliefs, computer

# ÍNDICE DOS GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – FAIXA ETARIA DOS PROFESSORES 88

GRÁFIC0 2 – FORMAÇÃO 88

GRÁFICO 3 – FORMAÇÃO COMPLEMENTAR : CURSO DE INGLÊS 89

GRÁFICO 4- FORMAÇÃO COMPLEMENTAR CURSO DE INFORMÁTICA 89

GRÁFICO 5 – MODALIDADES DE ENSINO QUE ENSINAM 91

GRÁFICO 6 – PERÍODO EM QUE LECIONAM 92

GRÁFICO 7- EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL 92

GRÁFICO 8 – CONHECIMENTO DE INFORMÁTICA 93

GRÁFICO 9 – LOCAL DE ACESSO AOS RECURSOS TECNOLÓGICOS 95

GRÁFICO 10 – FINALIDADE DO COMPUTADOR 95

GRÁFICO 11 ´- USO DO COMPUTADOR NAS AULAS 97

GRÁFICO 12 – ALUNOS PARTICIPANTES 121

GRÁFICO 13- AUNOS E AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA 124

GRÁFICO 14 – DESEMPENHO DOS ALUNOS NAS AULAS 125

GRÁFICO 15 – MUDANÇAS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA 126

GRÁFICO 16 – AVALIAÇÃO DAS AULAS 128

GRÁFICO 17 – RELAÇÃO COMPUTADOR E MOTIVAÇÃO 132

# ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 1- DEFINIÇÕES DE CRENÇAS ( SILVA, 2007) 52
QUADRO 2 - DEFINIÇÕES DE CRENÇAS ( BARCELOS, 2004) 55
FIGURA 1 – FATORES QUE ORIGINAM AS CRENÇAS 60
QUADRO 3 – A NATUREZA DAS CRENÇAS ( BARCELOS, 2006) 61
QUADRO 4- TIPOS DE INVESTIGAÇÃO NA PESQUISA SOBRE CRENÇAS 69
QUADRO 5- INSTRUMENTOS DE PESQUISA: VANTAGENS E DESVANTAGENS 80
QUADRO 6- CRENÇAS DE PROFESSORES SOBRE O USO DO COMPUTADOR NAS AULAS 100
QUADRO 7- CRENÇAS RELATIVAS ÀS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA SALA DE TECNOLOGIAS 107
QUADRO 8 – CRENÇA SOBRE A RELAÇÃO PROFESSOR-COMPUTADOR 113

# SUMÁRIO


INTRODUÇÃO 13

CAPÍTULO 1.- O USO DO COMPUTADOR E O ENSINO DE LÍNGUAS NAS COMTEMPORANEIDADE 17

1. Introdução 17
1.1. O professor e a construção de sua prática pedagógica 17
1.2. A tecnologia na Educação 25
1.3. Justificativa para o uso do computador nas aulas 33
1.4. Possibilidades de uso do computador na Educação 39
1.4.1. O uso do Computador como instrumento 40
1.4.2. Programas Tutoriais 41
1.4.3.Programas de Exercício e Prática 42
1.4. 4. Jogos 42
1.4.5. Simulações 43
1.5. O uso do Computador como ferramenta 43
1.6. O uso do Computador no Ensino de Línguas 46

CAPÍTULO 2. – CRENÇAS: ALGUMAS DISCUSSÕES TEÓRICAS 50

2. Introdução 50
2.1. Compreendendo o que são crenças 51
2.2. Origens das crenças de professores e alunos 58
2.3. Natureza das Crenças 61
2.4. Mudanças das Crenças 63
2.4.1. A natureza das crenças 63
2.4.1.1. Relação crença e ação 65
2.4.1.2. Fatores Contextuais 66
2.5. A importância do estudo sobre crenças 66
2.6.Tipos de questões investigadas nas pesquisas sobre crenças 68
2.7. A pesquisa sobre crença e o uso do computador 71

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA 73

3.1.Introdução 73
3.2. A natureza da pesquisa 73
3.3.O contexto e sujeitos da pesquisa 76
3.4. Abordagem e metodologia na investigação de crenças 77
3.5. Instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa sobre crenças 78
3.5.1. Questionários 81
3.5.2.Autorelatos 83
3.5.3. Observação de aulas e notas de campo 84
3.6. Procedimentos para análise 85

CAPÍTULO 4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS 87

4.1. Introdução 87
4.2. Conhecendo o perfil dos professores 88
4.2.1. Faixa Etária 88
4.2.2. Formação Inicial e Continuada 88
4.2.3.Formação Complementar 89
4.2.4.Informações Profissionais 91
4.2.5. O professor e sua relação com o computador 93
4.3. Crenças de professores a respeito do uso do computador 96
4.3.1.Razões para o uso do computador nas aulas de Lingua Inglesa 96
4.4. Classificação das Crenças 99
4.4.1.Crenças a respeito do uso do computador e o processo de ensino-aprendizagem 100
4.4.2. Crenças sobre as atividades desenvolvidas no computador 107
4.4.3. Crenças sobre a relação professor-computador 113
4.4.4. Crenças sobre a relação aluno-computador 117
4.5. Crenças dos alunos sobre o uso do computador 121
4.5.1.Informações gerais 122
4.5.2. Crenças sobre a Língua inglesa 123
4.5.3. Crenças sobre o uso do computador nas aulas 127

CAPÍTULO 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 135

5.1. Introdução 135
5.2. Limitações da pesquisa 139

REFERÊNCIAS 140

ANEXOS 149

# 1. Introdução

A tecnologia sempre esteve presente na história da humanidade desempenhando importantes papéis, pois, devido suas potencialidades, os recursos tecnológicos não só ampliaram as capacidades humanas para a realização de certas atividades como também promoveram o progresso em nosso meio. Por meio dos instrumentos tecnológicos, a sociedade desenvolveu-se proporcionando mudanças significativas não apenas em seu meio, mas também em suas relações sociais ao conhecer novas formas de agir e pensar.

Embora a presença da tecnologia possa ser notada desde épocas remotas em nosso meio, nunca ela esteve tão inserida no nosso cotidiano como nos dias de hoje. Se observarmos ao nosso redor, perceberemos a presença dela em diversos setores da sociedade, como: comércios, bancos, hospitais entre outros, como também em nosso trabalho ou lazer. Os efeitos das novas tecnologias são percebidos da medicina à educação, pois, estamos vivenciando a era tecnológica, quando transformações ocorrem a todo instante, modificando nossa forma de perceber a realidade e mostrando-nos como serão as tendências que repercutirão nesse novo tempo em todos os setores da sociedade.

Nesse sentido, pensando nos benefícios que a tecnologia proporcionou ao nosso meio social e, devido ao avanço tecnológico de nossa sociedade, ela chega às escolas como recurso auxiliar para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, seu efeito na educação é notado na presença de novos paradigmas nos processos de ensinar e aprender.

Dentre as diversas tecnologias disponíveis para enriquecer o ambiente educacional, observamos que o computador é o recurso que mais causou repercussão nesse meio. O incentivo no uso dessa tecnologia teve mais força que outras, por poder favorecer mudanças significativas no processo educativo devido suas diversas possibilidades de uso. Porém, a simples inclusão dos computadores na escola, não implica em obter melhorias e nem transformações nos processos de ensino-aprendizagem. O uso que se faz desse recurso é fator *sine qua non* para obter sucesso nesse processo.

Deste modo, o professor tem papel fundamental, pois é ele quem decide se fará o uso desse recurso e como ele fará esse uso em favor de sua prática educativa. É um desafio ao professor a não apenas adaptar procedimentos, mas sim, encontrar maneiras de produzir conhecimentos, evitando, dessa forma, que o "velho" esteja apenas travestido de "novo". (BRASIL, 1998, p.141).

Cientes da importância do uso do computador no âmbito educacional, surgiu o interesse pela pesquisa sobre o tema. A principal motivação partiu de nossas observações enquanto professora de inglês e professora da sala de tecnologias (doravante STE) da rede estadual de ensino. Enquanto professora da STE, recebemos capacitações a respeito do uso do computador, nas quais é ressaltada a importância do uso desse recurso para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, participamos de encontros que tem como intuito promover as experiências de sucesso que professores obtiveram nas aulas realizadas por meio do computador. Nesses encontros, observamos que, até então, não havia atividades realizadas por professores de inglês. Desta forma, passamos a nos questionar qual seria o motivo por não haver divulgação de atividades de inglês desenvolvidas na STE.

Passamos a questionar se a falta de exposição de atividades por parte dos professores de inglês se devia ao não uso do computador em suas aulas ou se o motivo se vinculava ao fato de que suas atividades não eram significativas. Assim, a partir desses questionamentos iniciais decidimos estruturar nossa pesquisa buscando investigar não apenas essas questões, mas também outras questões, como por exemplo, a identidade do professor de inglês das escolas investigadas, suas crenças sobre o uso do computador, suas atitudes diante do computador na sala de aula, bem como as crenças dos alunos, as quais merecem ser investigadas e que podem esclarecer melhor suas escolhas e atitudes em sala de aula.

## 1.1. Objetivos e Justificativas

Quando falamos do uso do computador nas aulas, percebemos pelas leituras dos aportes teóricos que o principal cuidado que o professor deve ter é de fazer um uso de forma inovadora, ampliando sua forma de ensino e também as experiências de aprendizagem do aluno. Não deve constituir-se em apenas um modo diferenciado de apresentar um conteúdo ou de propor uma atividade, pois, muito mais que auxiliar o aluno a construir seu conhecimento, o uso do computador deve favorecer a inclusão do individuo ao meio digital. Portanto, as atividades devem proporcionar o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e capacidades de agir e atuar em uma sociedade tecnológica.

Nesse sentido, é objetivo deste trabalho, investigar o uso dos computadores nas aulas de Língua Inglesa nas escolas da rede pública estadual de ensino de Campo Grande, MS, buscando identificar se os professores fazem uso do computador nas aulas, e de que forma fazem esse uso. Por meio da pesquisa buscaremos identificar ainda o perfil do professor de inglês da rede estadual, quais são as suas crenças a respeito do uso do computador em sala de aula e, em que medida, o computador auxilia no processo de ensino-aprendizagem.

Investigaremos ainda as crenças dos alunos sobre o uso do computador nas aulas de língua inglesa para uma visão mais abrangente da questão.

A escolha do tema se justifica pela importância em conhecer como está ocorrendo o processo de integração dos computadores à prática do professor e assim poder contribuir para o avanço do conhecimento a respeito desse assunto, principalmente porque há uma carência de pesquisas nessa área.

De acordo com nosso levantamento bibliográfico, existem algumas pesquisas que tratam do uso do computador nas aulas de língua inglesa no Brasil (LOPES, 2000; PAIVA, 2001; ALMEIDA, 2001; ANDREOLI, 2002; LEFFA, 2003; VASCONCELOS, 2006; MOURA, 2007, entre outros), mas, até o presente momento há falta de pesquisas focalizando as crenças de professores e alunos quanto ao uso do computador no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, principalmente no que se refere ao contexto de escola pública.

Encontramos apenas uma pesquisa (PERINA, 2003) que trata desse tema, porém, a referida pesquisadora aborda em seu trabalho, as crenças somente dos professores de língua inglesa, outro aspecto divergente da nossa pesquisa é o contexto. Perina (op.cit) investiga tanto os professores de curso de idiomas como os da rede particular e pública, seus resultados diferem em alguns aspectos do nosso, enquanto que outros aspectos se assemelham. Sobre essa pesquisa, trataremos melhor no capítulo teórico sobre as crenças, na seção 2.7.

A escolha do tema se justifica ainda pela importante contribuição que esta pesquisa trará para os programas de formação de professor de inglês que buscam integrar o computador à prática pedagógica, uma vez que ela aportará dados que poderão ser utilizados como subsídios para esses programas. Por atuarmos como professora de Língua Inglesa em escolas da rede pública, a delimitação dessa área como nosso campo de maior interesse encontra-se justificada.

## 1.2. Perguntas da pesquisa

Acreditamos que o computador pode favorecer positivamente o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa nas escolas públicas por ser um recurso motivador que possibilita a interação e a construção de conhecimentos. Ele pode contribuir também para modificar modelos tradicionais de ensino, embora uma prática renovada esteja condicionada à maneira como o professor o usa em sala de aula. Nesse sentido, sabemos que não são somente as abordagens ou as reais condições de cada contexto que influenciam o processo de ensino-

aprendizagem, mas também as crenças, as expectativas e a motivação tanto de alunos quanto de professores interferem neste processo.

Portanto, com o objetivo problematizar o uso do computador como possível ferramenta de auxilio ao professor no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa nas escolas estaduais, bem como compreender as crenças desses profissionais e de seus respectivos alunos sobre esse uso do computador e como tais crenças influenciam em suas atitudes em sala de aula, elaboramos as seguintes perguntas:

1. Quem são os professores de inglês da rede estadual de ensino de Campo Grande/MS?

2. O professor de inglês da rede estadual de ensino de Campo Grande/MS faz uso do computador nas aulas? De que forma?

2.1. Qual a finalidade do uso do computador nas aulas?

2.2. Em que medida o uso do computador contribui para o processo de ensino-aprendizagem?

2.3. Qual a relação que professores e alunos matem com o computador?

3. Quais são as crenças dos professores de Inglês e dos alunos de língua inglesa sobre o uso do computador nas aulas?

## 1.3. Estruturação da dissertação

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos, precedidos de uma introdução em que apresentamos os objetivos da pesquisa, a justificativa, as perguntas que guiaram a investigação, o contexto onde a pesquisa foi desenvolvida e a organização da dissertação.

No primeiro, dividido em sessões, apresentamos uma revisão de literatura referente às teorias lingüísticas, métodos de ensino e ensino-aprendizagem de línguas; aos aspectos relacionados à prática do professor como: conceito de ensino-aprendizagem, aprendizagem significativa, professor reflexivo. Apresentamos também um histórico sobre o uso do computador na educação; a justificativa para o uso do computador nas aulas e suas modalidades de uso; a tecnologia no ensino de língua inglesa e, em específico, o uso do computador.

No segundo capítulo, dividido também em seções, abordamos os pressupostos teóricos sobre crenças a fim de discutir a definição de crenças, sua origem e os fatores que podem levar a mudanças das crenças. Discutimos também a relevância do estudo de crenças e os

tipos de questões mais investigadas para, posteriormente, tratarmos sobre a pesquisa de crenças sobre o uso do computador nas aulas de língua inglesa.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia da investigação, focalizando a natureza da pesquisa; o contexto e participantes; os instrumentos utilizados; os procedimentos de análise dos dados e as limitações da pesquisa.

No quarto capítulo, apresentamos os resultados da análise dos dados obtidos por meio de questionários, observações, relatos, notas de campo, com a finalidade de revelar como os professores estão se apropriando do computador nas aulas, suas crenças e como elas influenciam suas práticas de sala de aula. Revelamos ainda as crenças dos alunos e o perfil dos professores de língua inglesa sujeitos da pesquisa.

No quinto capítulo, denominado considerações finais, tratamos de discutir os resultados da pesquisa bem como as implicações deste estudo para área do ensino de línguas e as contribuições para futuras pesquisas.

Todos os capítulos são iniciados por uma breve introdução ao assunto e finalizados com nossas considerações a cerca do tema abordado.

# CAPÍTULO I

## O USO DO COMPUTADOR E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA CONTEMPORANEIDADE

*"Ciência e tecnologia interferem de forma marcante nos rumos da sociedade, e a educação se vê no mínimo pressionada a reestruturar-se num processo inovador na formação de um ser humano universal."*
(BRITO & PURIFICAÇÃO, 2008, p. 09)

## 1. Introdução

A era da tecnologia proporcionou a inclusão dos computadores na escola a fim de beneficiar o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos pertencentes ao currículo escolar.

No mundo contemporâneo, ter domínio sobre uma língua estrangeira e sobre os recursos computacionais tornou-se, cada vez mais, elementos relevantes na formação do indivíduo diante das novas exigências do mundo moderno. A escola tem um papel muito importante nesse processo, uma vez que é por meio dela que cidadãos são formados para agir e atuar na sociedade.

Assim, frente às transformações sociais e culturais que estamos vivenciando, a escola e o professor devem repensar suas posturas, seus postulados, seus papéis, a fim de acompanhar as novas demandas da sociedade.

Nesse sentido, é objetivo deste capítulo discutir primeiramente, ainda que de forma breve, sobre questões inerentes a prática pedagógica como: concepção de língua, de linguagem, aprendizagem, atitude reflexiva e sua relação com o fazer do professor. Em um segundo momento, discutiremos as questões relacionadas com a inclusão do computador na educação e, mais especificamente, nas aulas de língua inglesa.

## 1.1. O professor e a construção da sua prática pedagógica

Quando ensinamos uma língua diferente da língua materna a um indivíduo, estamos ensinando uma língua estrangeira a ele. Ao ensiná-la, propiciamos o desenvolvimento de uma língua não materna que alguns indivíduos não dominam bem ou que dominam com lacunas. (Almeida Filho, 2007, p.65).

A história do ensino e aprendizagem de línguas é bastante antiga e teve início quando houve a necessidade dos povos se comunicarem para fins comerciais, diplomáticos, militares ou sociais. Desse modo, a fim de adquirir uma segunda língua, e assim estabelecer a comunicação entre os indivíduos, diversas abordagens e métodos de ensino foram desenvolvidos ao longo dos anos.

Cabe ressaltar que o ensino de uma língua, seja ela materna ou estrangeira, geralmente é realizado seguindo as orientações de uma determinada abordagem[1], a qual fundamenta, em grande medida, o fazer do professor em sala de aula.

Tais abordagens sempre estiveram em uma perspectiva histórica, intrinsecamente relacionadas às teorias lingüísticas e às concepções de ensino e aprendizagem vigentes em determinada época, fundamentadas a partir das evoluções no campo da lingüística e da psicologia.

Nesse sentido, ao longo dos anos as principais abordagens para o ensino de línguas foram: a tradicional (que agrupa métodos como o Método Tradicional ou Método da Gramática e Tradução; Método Direto, Método Audio-lingual; Método Natural) e a comunicativa. (denominada também Método funcional ou Comunicativo). Com base em estudiosos da área como Richards & Rodgers (1998); Brown (1994) Larsen Freeman (1986) apresentaremos a seguir as principais características dos métodos citados acima.

O método Tradicional tinha como principal característica, a aquisição da língua por meio da tradução e versão de frases. O principal objetivo deste método era a transmissão de conhecimentos estruturais da língua a fim de se ter domínio da gramática e assim obter acesso aos textos literários. Portanto, neste método, eram comuns exercícios de tradução de frases a partir de textos literários e também, de exercícios de gramática sempre partindo de um modelo (ex.siga o modelo), aplicação de regras e memorização de vocabulários.

Nesse sentido, de modo geral, a aprendizagem da língua acontecia a partir da memorização prévia de uma lista de vocábulos, do conhecimento das regras gramaticais pertinentes para juntar essas palavras em frases e das traduções e versões de frases. A língua alvo era ensinada na própria língua materna do individuo, não havia qualquer tipo de interação entre professor e aluno na língua alvo, o erro era tratado de forma rigorosa e não havia ênfase na pronúncia, apenas na leitura e escrita. O dicionário e a gramática eram essenciais neste método.

[1] De acordo com Almeida Filho ( 2007, p.78), abordagem é um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas.

O método direto tinha como principal objetivo a aquisição da língua alvo na própria língua alvo, a fim de que o indivíduo aprendesse a pensar na língua alvo e assim produzir enunciados, portanto, a língua era ensinada por meio de diálogos relacionados ao cotidiano, e, para transmitir significados o professor fazia uso de imagens, figuras, mímicas, gestos ou qualquer outro meio para facilitar a compreensão por parte do aluno, sem que fizesse uso da tradução. Neste método as habilidades de ler, ouvir, escrever e falar eram desenvolvidas, sendo a habilidade oral a mais privilegiada, uma vez que o aluno era exposto aos fatos da língua para depois entender sua sistematização, assim, os exercicios orais eram feitos sempre antes dos escritos. Exercícios de gramática e vocabulário como: substituições, transformações eram bastante comuns neste método. O professor era o centro de todo o processo, pois era ele que servia como base lingüística para o aluno e era ele que comandava as interações, sempre partindo de algum modelo especifico e fechado.

Já o método Audio-lingual teve como principal objetivo a aquisição da língua de maneira rápida. Para tanto, o ensino era realizado por meio da fala condicionada e da formação de hábitos ou rotinas, em outras palavras, por meio de um processo mecânico, repetitivo, no qual, exercícios estruturais do tipo estímulo-resposta- reforço eram propostos para o individuo a fim de que ele pudesse aprende mais facilmente e mais rápido, uma vez que estaria falando na língua alvo a partir de modelos. Essa metodologia fundamentou-se nos princípios da psicologia behaviorista de Skinner e da lingüística de Bloomfield, que estavam em voga na época. Neste método, a gramática era apresentada para o aluno por meio de modelos ou exemplos e os vocabulários por meio de frases completas e não mais por lista de palavras. Assim, o aluno deveria ouvir, falar, ler e depois escrever. A gramática era dedutiva e não explicitada e as estruturas eram memorizadas a fim de ser automatizadas. Exercícios como drills eram bastante comuns, uma vez que favorecia a prática de estruturas a partir de um modelo oral, seguido de muitas repetições. O professor continuou sendo o foco do processo, pois, ele que controlava e determinava o que deveria ser feito. Não havia interação entre alunos e o laboratório de línguas era bastante utilizado para as práticas orais.

O método natural tinha por objetivo desenvolver no aluno a capacidade para usar a língua de forma natural, a aquisição deve ser realizada por meio do uso das regras de forma inconsciente, portanto, o aluno deve ser exposto a língua (input) para depois praticá-la. A pronúncia não é enfatizada, o erro é considerado parte do processo, a gramática é ensinada de modo indutivo, a comunicação é considerada a principal função da língua, considera o aluno responsável pela sua própria aprendizagem. Este método fundamentou-se nos pressupostos da aquisição de segunda língua de Stephen Krashen.

O método comunicativo tinha por objetivo ensinar a língua como instrumento de comunicação, assim, o ensino é feito a partir da interação entre aluno e professor e entre aluno-aluno. Tendo como o foco o aluno, a ele é oportunizado a chance de fazer uso da língua em situações comunicativas, ainda que simuladas. Neste método, as atividades gramaticais são usadas em favor da comunicação, as regras gramaticais são nocionais, ou seja, o aluno deve refletir e descobrir as regras de funcionamento da língua por meio de hipóteses, portanto, este método exige um maior engajamento do aprendiz no processo de ensino-aprendizagem, sendo assim, o professor deixa de ser o centro do processo e passa a ser mediador deste. Embora este método tenha sido elaborado por Hymes (1991), vale ressaltar que ele teve suas bases nos trabalhos de Chomsky, uma vez que foi a partir das criticas às idéias de Noam Chomsky de competência e performance que Hymes (op.cit) formulou sua teoria.

Ao observarmos os métodos citados acima, percebemos que todos privilegiam o estudo da língua de alguma maneira e que alguns métodos focalizam mais no estudo da forma enquanto que outros se preocupam mais com o uso da língua. Alguns levam em consideração a psicologia de aprendizagem, pois observamos a preocupação com as condições e o processo de ensino-aprendizagem. Embora, cada teoria tenha tido seu valor em determinada época que tenha correspondido aos anseios dos momentos de determinado período, observamos que de modo sucinto, podemos dividir a história do ensino em dois momentos cruciais: o estruturalismo e o funcionalismo. Essas duas correntes da línguistica fundamentam-se em concepções diferentes de linguagem. Enquanto as bases do estruturalismo estão no estudo das formas linguísticas, o funcionalismo origina-se do estudo do significado e do uso das formas linguísticas em atos comunicativos. (Oliveira, 2003, p. 96). Essas correntes nos remetem aos estudiosos da língua: Saussure e Bakhtin. Outros expoentes são importantes também e contribuíram na formação dos pressupostos dessas vertentes linguiticas, dentre eles podemos destacar: Leonard Bloomfield, Harris, Noam Chomnsky, Jakobson, Martinet, Halliday, Dick, Hymes, Krashen, porém, neste trabalho, abordaremos mais especificamente a teoria a partir das contribuições de Saussure e Bakthim.

O pai da linguística geral concebe a língua enquanto sistema, ou seja, um conjunto de regras subjacentes a ela. Esse linguista não só considera a língua como um sistema convencionado pelos falantes mas, também, um instrumento que possibilita aos indivíduos exercer a linguagem, a qual, devido às suas particularidades e complexidade, não permite uma classificação científica.

Nesse sentido, Saussure (1996), em seus estudos, opta por fazer um recorte, definindo a língua como objeto de estudo da linguística, ou seja, tal escolha implica na delimitação da análise dos componentes estruturais da língua como seu campo de pesquisa.

Portanto, considerando que a prática do professor é embasada por uma teoria de ensino aprendizagem, desenvolvida, por sua vez, a partir de um conceito de língua, o docente que prioriza o ensino de estruturas de forma isolada, segue os postulados dessa vertente. Para esse professor, é por meio da aprendizagem de gramática, regras e vocábulos que se adquire a língua. Dessa forma, seu modo de ensinar está baseado em exercícios que favoreçam a prática e a memorização de listas de vocábulos e regras gramaticais. O papel do professor, nessa abordagem, é de transmissor do conhecimento e, do aluno, de receptor desse; assim, a aprendizagem acontece de forma passiva e mecânica.

Em outra vertente, ao considerar os aspectos sócios culturais, Bakhtin (2006) concebe a linguagem enquanto objeto de estudos da linguística.

> A língua, como sistema de forma que remete a uma norma, não passa de uma abstração, que só pode ser demonstrada no plano teórico e prático do ponto de vista do deciframento de uma língua morta e seu ensino (2006, p. 110)

Sendo assim, Bakhtin (2006) vai considerar aquilo que não foi abordado por Saussure: a fala e a linguagem, pois, para esse filósofo, a linguagem só pode ser entendida por meio do exercício da fala em seu meio social, uma vez que ela é concebida como um fenômeno histórico-social-ideológico. Para ele, a língua não é concebida como um sistema de formas fixas com regras a serem combinadas, mas, sim, como algo mutável, dependente do contexto para significar, sendo sua unidade básica de análise o enunciado. Sobre o enunciado, Bakthim, *apud* Ribeiro (2006, n.p.), afirma que

> […] um enunciado é sempre um acontecimento. Ele demanda uma situação histórica definida, atores sociais plenamente identificados, o compartilhamento de uma mesma cultura e o estabelecimento necessário de um diálogo. Todo enunciado demanda outro a que responde ou outro que o responderá. Ninguém cria um enunciado sem que seja para ser respondido.

Essa visão de língua e linguagem são os postulados que fundamentam a corrente funcionalista. Nesse paradigma teórico, o professor ensina a língua visando à comunicação, não há mais o ensino de formas descontextualizadas.

O ensino da língua permite, então, a interação entre alunos, entre professor e alunos e até mesmo entre alunos e outros meios simbólicos. O papel do professor aqui é de mediador e, do aluno, de construtor do conhecimento, uma vez que interage, busca informações, constrói

significados e sentidos. A aprendizagem, portanto, não acontece mais de forma passiva, mas ativa.

Tendo exposto essas breves considerações sobre língua, linguagem, abordagem e prática, a partir dessas duas correntes teóricas, passaremos a discutir sobre o conceito de aprendizagem.

Diante do que foi relatado, notamos que a concepção de língua concebida por Bakhtin( 2006) é aquela que norteia o processo de ensino e aprendizagem, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais - os PCNs[2], o qual por sua vez, oferece sugestões á prática do professor para um ensino mediado com as tecnologias, como veremos mais adiante.

Retomando os PCNs, a concepção de ensino-aprendizagem expressa nesse documento considera que

> […] Conceber o processo de ensino-aprendizagem como propriedade do sujeito implica valorizar o papel determinante da interação com o meio social e, particularmente, com a escola, situações escolares de ensino-aprendizagem são situações comunicativas, nas quais os alunos e professores co-participam ambos com uma influência decisiva para o êxito do processo.
> ( BRASIL, 1998, p. 71)

Dessa forma, percebemos que o processo de ensino-aprendizagem está alicerçado nos pressupostos da abordagem construtivista sócio interacional, pois, considera que uma aprendizagem só é significativa quando o aluno constrói significados baseado nas relações que ele é capaz de estabelecer entre aquilo que lhe é novo com os conhecimentos adquiridos anteriormente. De acordo com o explicitado, percebemos que as atividades propostas devem favorecer a interação do aluno com o outro de modo a promover o processo de construção do conhecimento, pois

> A aprendizagem de conceitos se dá por aproximações sucessivas, para aprender sobre digestão, subtração ou qualquer outro conhecimento, o aluno precisa adquirir informações, vivenciar situações em que estes conceitos estejam em jogo, para poder construir generalizações parciais que, ao longo, de suas experiências, possibilitarão atingir conceitualizações cada vez mais abrangentes […] (BRASIL, 1998, p.75)

Assim, o ensino em sala de aula deve promover a vivência, a experiência, a possibilidade de aplicar na prática o conceito aprendido. Dessa forma, entendemos que o ensino de forma descontextualizada é uma prática que deve ser evitada, pois não garante a

[2] Embora os PCNs não tenham caráter dogmático, faremos menções a ele, por entendermos que este é o documento oficial que orienta a prática pedagógica do professores em sala de aula de ensino regular. Nesse sentido é valido conhecermos as concepções de língua e ensino que fundamentam estas orientações.

aprendizagem significativa, apenas uma aprendizagem momentânea, uma vez que os alunos memorizam informações para realizar determinada atividade na sala de aula e, posteriormente, não são capazes de aplicar essas informações em outros contextos.

Sobre a aprendizagem significativa, esta pesquisa se fundamenta também na teoria de David Ausubel (1983). Para esse teórico: "o fator mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Isto deve ser averiguado e o ensino deve depender desses dados*"* ( Ausubel, Novak e Hanesian apud Yamasaki, 1983). Dessa forma, concordamos com Ausubel (op. cit), quando ele considera que para que uma aprendizagem seja mais significativa, a informação nova deve ser incorporada aos conhecimentos dos alunos, de modo que eles sejam capazes de estabelecer relações com os conhecimentos anteriores.

Ainda sobre os conceitos de aprendizagem, vale ressaltar que os PCNs, fundamentam-se a partir dos pressupostos da teoria de Vygotsky (1978), uma vez que ele considera a interação o instrumento pelo qual a aprendizagem se realiza. Essa visão de aprendizagem é a mesma que fundamenta este trabalho, por entendermos que, no ensino de línguas, a interação é de fundamental importância para a construção de significados por favorecer o processo de ensino-aprendizagem.

Outro fator importante a se ressaltar é que a teoria de Vygostky (op. cit) também nos dá suporte ao uso de novos instrumentos no ensino, por entender que esses instrumentos são meios de viabilizar a interação e favorecer, dessa forma, o aprendizado.

Portanto, nesta era em que os recursos tecnológicos estão cada vez mais presentes em nosso dia a dia, alterando nossa forma de perceber a realidade e interagir com os outros, acreditamos que o uso das novas tecnologias, neste caso específico, o uso do computador no ensino de língua inglesa pode favorecer positivamente com mudanças nos modos de ensinar e aprender.

Nesse sentido, com base no que foi exposto, percebemos a importância da reflexão na prática pedagógica, para que o professor evite ser apenas um reprodutor de teorias e técnicas de ensino-aprendizagem e reveja seus conceitos. O docente deve favorecer ao aluno a possibilidade de ter uma mente ativa e não apenas repetitiva. Portanto, na tentativa de melhorar o processo de ensino aprendizagem, o professor deve ser capaz de observar aquilo (práticas, recursos, técnicas, conteúdos) que não trouxe ganhos para o processo de ensino-aprendizagem, descartá-los ou substituí-los.

O uso do computador nas aulas favorece essa prática reflexiva por parte dos docentes, uma vez que, para utilizá-los, terão que repensar todo o ensino a fim de obter resultados significativos para o processo de ensino-aprendizagem, pois as práticas pedagógicas, calcadas

nos paradigmas tradicionais de ensino, apresentam ao aluno uma visão limitada e fragmentada de mundo e não formam "cidadãos universais", capazes de atuar na sociedade tecnológica, que demanda indivíduos que saibam lidar com diferentes situações, que sejam polivalentes, dinâmicos, criativos, capazes de interagir em seu meio social, desempenhar multi-papéis e que estejam em constante aprendizado. Essa questão será retomada mais adiante.

Assim, a necessidade da prática reflexiva nos parece mais evidente nesta nova era que estamos vivenciando, pois, como a sociedade está em processo de mudança, o professor deve estar atento a novas maneiras de ensinar e aprender, a fim de adequar as suas práticas às novas exigências do mundo moderno.

Acreditamos que o modo como o professor aprendeu anos atrás pode não ser mais adequado aos novos contextos de ensino do mundo contemporâneo, uma vez que as próprias teorias de ensino sofreram alterações ao longo dos tempos. Dessa forma, a reflexão sobre como adequar as práticas, como aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem é importante para uma possível mudança no sistema educacional. De acordo com Celani *apud* Marzari (2003, n.p.), "só por meio da prática reflexiva o professor poderá alcançar o domínio da complexidade e da imprevisibilidade que é o que encontrará no mundo, na escola, na sala de aula."

Atentos à importância da reflexão na prática pedagógica, estudiosos, como Almeida Filho (1999), Moita Lopes (1996), entre outros, desenvolveram estudos que têm como foco a reflexão crítica na formação do professor. Para esses autores, quando o professor obtém uma postura crítico-reflexiva sobre como, em que contexto, por que, o que ensinar sobre a LI, ele pode promover mudanças no processo de ensino-aprendizagem.

Para Romanini (2009)[3], ser um professor reflexivo, além de favorecer na própria libertação de um comportamento rotineiro, capacita-o para agir de forma deliberada e contribui com a melhoria na prática de ensino.

Richards (1998) sinaliza que a base para uma reflexão crítica da prática de ensino acontece quando o professor examina seus conceitos e atitudes.

De acordo com Schön ( 1995, p.83), o professor que apresenta postura reflexiva, transpõe para a ação suas reflexões a cerca de uma determinada situação da seguinte maneira

> […] o professor utiliza um conhecimento tácito, espontâneo, implícito, intuitivo, imbuído de conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas que é ativado para a resolução de situações inesperadas. Quando este conhecimento não é

[3] Documento on line disponibilizado em forma de apresentação em Power point com o título: Professor Reflexivo: desafio a prática docente.

> suficiente para resolver tais situações, parte para a construção de novos caminhos, pensando sobre o que faz ou enquanto faz. A recorrência de situações semelhantes faz com que se produza um conhecimento prático. Entretanto, em situações novas, esse conhecimento se faz insuficiente, exigindo novas buscas, análises, contextualizações, problematizações, apropriações de teorias, investigações […]

Nesse sentido, podemos inferir que, quando o professor tem o comportamento reflexivo, a escolha de conteúdos, abordagens e recursos utilizados em sua prática pedagógica favorecerão o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que esse professor, analisará, interpretará, refletirá, procurará soluções para as eventualidades e tentará renovar sua prática pedagógica, pois ele entende que cada escolha é importante para o processo. Portanto, deve estar atento a possíveis alterações no seu planejamento pedagógico.

Sintetizando, nessa era do conhecimento, o processo educativo deve sofrer alterações consideráveis, pois, a sociedade se transformou, as demandas e exigências se alteraram e, com isso, o papel da escola e de seus integrantes se modificarão também.

Nesse contexto, o uso das tecnologias para o processo de ensino-aprendizagem pode contribuir de forma significativa, à medida que torna as aulas mais dinâmicas, produtivas, além de favorecer a iniciação dos alunos aos instrumentos tecnológicos.

É sobre essa questão que trataremos nas sessões a seguir.

## 1.2. A tecnologia na Educação

As grandes transformações ocorridas em nossa sociedade, proporcionadas, em grande medida, pela tecnologia, geraram mudanças de paradigmas, pois a maneira como nos relacionamos com os demais indivíduos e como realizamos determinadas tarefas foram bastante alteradas. Hoje, a presença dos instrumentos tecnológicos está mais marcante que em épocas anteriores. De acordo com Grispun (2009, p.16), com a computação eletrônica e a informática, a tecnologia adquiriu seu predomínio atual.

Essa mudança paradigmática repercute em todos os setores, inclusive no pedagógico, no qual somos impulsionados a rever nossas crenças, nosso papel, enquanto educadores, a forma como lidamos com o conhecimento e como nos relacionamos com os educandos, a fim de acompanharmos as mudanças dessa nova era.

Nesse sentido, antes de prosseguirmos com as reflexões a respeito da tecnologia na educação, iniciaremos definindo o que é tecnologia educacional (doravante TE), abordando o seu contexto histórico desde sua origem até sua disseminação, no Brasil, resgatando seu

contexto sociocultural e apresentando seu impacto no âmbito educacional, com importantes reflexões a esse respeito.

Tajra afirma: (2008, p. 40) que

> [...] a tecnologia educacional não é uma ciência, mas uma disciplina orientada para a prática controlável e pelo método cientifico, a qual recebe contribuições das teorias de psicologia da aprendizagem, das teorias da comunicação e da teoria de sistema. A utilização desses recursos baseia-se nas formas de aprendizagem, nos diversos tipos de meio de comunicação e na integração de todos esses componentes de forma conjunta e interdependente por meio de atividades educacionais sociais.

Sobre a origem da tecnologia na educação, encontramos alguns registros, na cartilha desenvolvida pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, intitulada Informática aplicada a Educação (2007).

A TE teve início, no Brasil, na década de 1970, em um seminário realizado na Universidade de São Carlos- USP, em parceria com a universidade de Dartmouth – EUA, quando se discutia o uso do computador no ensino de Física.

Segundo esses registros, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), juntamente com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), foram as primeiras a investigar sobre o uso do computador na educação. Inicialmente, o computador foi inserido nessas universidades como objeto de estudo e pesquisa; assim, naquela época, foi criada uma disciplina para estudar e ensinar sobre a informática. Somente em anos posteriores, essas universidades passaram a utilizar a tecnologia em favor da educação. Essas primeiras iniciativas foram realizadas nos cursos de Química e Física; as principais atividades desenvolvidas pelo computador eram para simulação. Essas e outras experiências foram desenvolvidas com o uso do computador no ensino, que, nesse período, era visto como auxiliar da prática pedagógica.

Em 1975, a Universidade Estadual de Campinas - Unicamp recebeu a visita de dois renomados cientistas, criadores da Inteligência Artificial, Seymour Papert e Marvin Minsky, que contribuíram com ações de colaboração técnica.

No ano seguinte, alguns pesquisadores da UNICAMP visitaram o Media Lab do Massachussets Institute of Technology – MIT, firmando uma parceria com esse instituto para o início de uma investigação, sobre o uso do computador na educação, na universidade. Assim, as primeiras investigações sobre o uso do computador na educação aconteceram a partir da criação de um grupo interdisciplinar, composto por especialistas da área de

computação, linguística e psicologia educacional, que realizaram atividades mediadas pelo computador, utilizando a linguagem LOGO, na educação de crianças.

Nessa mesma época, a UFRGS também realizava experiências mediadas pelo computador, utilizando a linguagem LOGO com crianças da rede pública que apresentavam dificuldades em leitura, escrita e cálculo. As atividades buscavam, sobretudo, promover o desenvolvimento do raciocínio lógico matemático nas crianças e desenvolver uma aprendizagem mais autônoma.

Na busca pela informatização da sociedade brasileira, o governo estabeleceu políticas públicas, implantando a Comissão Coordenadora de Atividades de Processamento Eletrônico (CAPRE) e a Secretaria Especial de Informática (SEI), órgãos responsáveis em regulamentar, supervisionar e fomentar o desenvolvimento e a transição tecnológica desse setor. A SEI buscava coordenar e executar a política nacional de informática, fomentando e estimulando a informatização da sociedade brasileira.

Buscando alternativas capazes de viabilizar uma proposta nacional de informática aplicada à educação, que viesse ao encontro da cultura, valores e interesses da comunidade brasileira, representantes da SEI, do MEC e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) montaram uma equipe que ficou responsável pelas primeiras ações na área. E, assim, essa equipe, na década de 1980, promoveu o I Seminário Nacional de Informática Aplicada à Educação, na Universidade de Brasília – UNB, tendo como objetivo discutir estratégias de planejamento que refletissem as preocupações e os interesses da sociedade brasileira. Nesse seminário, muitos especialistas nacionais e internacionais participaram contribuindo com as discussões a respeito da importância da pesquisa sobre o computador como ferramenta auxiliar no processo de ensino-aprendizagem.

Com a realização desse seminário, recomendações norteadoras na condução de políticas públicas na área foram feitas. Entre as recomendações mais relevantes, destacamos: o uso do computador como recurso tecnológico para melhoria do desempenho e da qualidade de educação oferecida; a criação de projetos pilotos em universidades para capacitação tecnológica nas áreas de informática e educação; atividades de informática balizadas por valores culturais, sociopolíticos e pedagógicos da realidade brasileira; reconhecimento do computador como meio de ampliação das funções do professor e não para substituí-lo.

Após esse seminário, um novo grupo, composto por representantes do CNPq, FINEP, MEC, SEI, foi formado, para elaborar um plano que fornecesse subsídios para um futuro programa de informática na educação, viabilizando a implantação dos centros pilotos

proposto no seminário. E, então, ao final de 1981, essa equipe divulgou seu primeiro documento, estabelecendo o modelo de funcionamento da informática na educação. Para iniciar os trabalhos de implementação dos centros pilotos, foram selecionadas, inicialmente, cinco universidades brasileiras de diferentes regiões.

Em 1982, foi realizado o II seminário de informática na educação, na Universidade Federal da Bahia-UFBA, cujo objetivo era coletar novos subsídios para criação de projetos pilotos. Novas e importantes contribuições surgiram a partir das discussões realizadas nesse seminário. Entre elas, destacamos: o computador não poderia ser utilizado apenas para repasses de informações e, sim, para auxiliar no desenvolvimento cognitivo do aluno; não poderia ser visto com um fim em si mesmo, mas como recurso auxiliar e, ainda, deveria submeter-se aos objetivos e finalidades da educação e não determiná-los; recomendou-se, também, que as aplicações do computador na educação fossem estendidas para outras séries e não apenas para o ensino médio, como tinha sido proposto inicialmente e, por fim, que toda e qualquer experiência realizada com o computador deveria ser feita somente com materiais e recursos humanos nacionais.

No ano seguinte, a SEI criou a Comissão Especial de Informática na Educação com o objetivo de desenvolver ações de orientação básica da política de utilização das tecnologias da informação no processo de ensino-aprendizagem, além de apoiar na implantação dos centros pilotos. Essa comissão foi responsável pela elaboração do primeiro projeto de informática na educação, o EDUCOM – Educação por computadores.

Em 1984, as primeiras parcerias com universidades foram firmadas, visando a implantação e a operacionalização desse projeto. As universidades participantes foram: Universidades Federais do Rio Grande do Sul, Pernambuco, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Estadual de Campinas.

O objetivo do projeto, de acordo com Grégio, *apud* Andrade & Albuquerque Lima (2007, p. 22), visava:

> Subsidiar políticas nacionais de educação e informática; formar equipes multidisciplinares (…) nas diversas áreas de conteúdo especifico; desenvolver materiais para sistema interativos, promover pesquisa e reflexão sobre os impactos sociopolíticos na utilização da informática na educação.

De acordo com os registros desse projeto, o Educom desenvolveu, em cinco anos: quatro teses de doutorado, 17 dissertações de mestrado, cinco livros, 165 artigos publicados, mais de duas centenas de conferências e palestras ministradas, vários cursos de extensão,

especialização e treinamento de professores, além de desenvolver *softwares* e prestar assessoramento técnico a várias secretarias.

Grégio (2007, p. 24) ressalta, em seu trabalho, uma importante observação de Valente, sobre o projeto EDUCOM e o papel do computador na educação, no contexto brasileiro, em relação a outros países:

> […] No nosso programa, o papel do computador é o de provocar mudanças pedagógicas profundas, em vez de "automatizar o ensino" ou preparar o aluno para ser capaz de trabalhar com a informática. Essa proposta de mudança sempre esteve presente, desde o I Seminário Nacional de Informática na Educação, realizado em Brasília. Todos os centros de pesquisa do projeto EDUCOM atuaram na perspectiva de criar ambientes educacionais, usando o computador como recurso facilitador do processo de aprendizagem. O grande desafio era a mudança da abordagem educacional: transformar uma educação centrada no ensino, na transmissão da informação, para uma educação em que o aluno pudesse realizar atividades por intermédio do computador e, assim, aprender. A formação dos pesquisadores dos centros, os cursos de formação ministrados e mesmo os softwares educacionais desenvolvidos por alguns centros eram elaborados em mente a possibilidade desse tipo de mudança pedagógica.[…]

Nesse excerto, observamos que ao inserir o computador no âmbito escolar a principal questão era poder promover mudanças nos modos de ensinar e aprender e assim alterar os papéis do professor e a do aluno, ou seja, o professor deixa de ser a única fonte do conhecimento e o aluno deixa de receber informações e passa a interagir, elaborar seu próprio conhecimento.

Portanto, muito mais que modernizar a escola e o ensino, a entrada dessa tecnologia nas escolas procurou favorecer a criação de ambientes de aprendizagem mais atrativa, interativa, interessante, alem de oportunizar o desenvolvimento de habilidades e competências nos alunos, como a criatividade e a criticidade.

Voltando aos registros do documento, elaborado pelo MEC, sobre Informática na Educação, encontramos novas iniciativas para o desenvolvimento dessa área. Assim, de acordo com esse documento, o ministério da educação decidiu-se por capacitar os professores da rede pública de ensino através do projeto FORMAR, realizado na UNICAMP. Esse projeto contou com a colaboração dos vários centros pilotos do projeto EDUCOM.

O projeto Formar tinha o objetivo de formar primeiramente professores, que atuariam nos centros de informática, vinculados às secretarias estaduais e municipais. Posteriormente, o curso Formar foi disponibilizado como pós-graduação *lato sensu* aos professores de toda a rede pública, das escolas técnicas federais, e demais interessados da área. Os professores

formados, juntamente com a Secretaria de Educação, tinham o compromisso implantar um centro de informática educativa – CIED.

Entre os anos de 1988 e 1989, os CIEDs foram implantados em diversos estados do país, com o objetivo de coordenar outras unidades, formar profissionais, atender alunos, professores e a comunidade de forma geral. Esses centros eram considerados irradiadores e multiplicadores da tecnologia para as escolas públicas, segundo a cartilha do MEC.

Após diversas iniciativas de consolidação da informática na educação, surgiu, em 1989, o Programa Nacional de Informática Educativa – PROINFE, cujo objetivo principal era apoiar o desenvolvimento e a utilização da informática na educação.

Esse programa incentivava a formação continuada de professores e estimulava a integração e a consolidação de pesquisas. Propôs, ainda, a criação de núcleos em diferentes regiões do país para funcionar como centros de capacitação tecnológica.

Cada núcleo era responsável por atuar em uma especialidade, de acordo com os interesses da comunidade. Assim, surgiram: Centros de Informática na Educação Superior (Cies), Centros de Informática na Educação de 1º e 2º graus (Cied) e Centros de Informática na Educação Técnica (Ciet). A criação desses centros era uma tentativa de oportunizar e promover a criação de novos ambientes para estimular a aprendizagem mediada por novos instrumentos.

Já em 1997, foi criado, pelo MEC, o Proinfo – Programa Nacional de Informática na Educação, que tinha como objetivo promover o uso da tecnologia na educação nas escolas da rede pública. Esse programa foi desenvolvido pela Secretaria de Educação a Distância em parceria com as secretarias de educação dos estados. Com ele, surgiram os NTEs – Núcleo de Tecnologia Educacional, responsáveis por dar suporte técnico e pedagógico às escolas durante todo o processo de incorporação das novas tecnologias. Esses núcleos, através de seus multiplicadores, capacitam os professores quanto ao uso do computador e da internet, pedagogicamente, orientando-os no uso adequado dessas ferramentas[4].

Por meio deste breve histórico, percebemos que a tecnologia educacional conta com quase quarenta anos de história e que, embora consideremos que não foram poucos os esforços realizados para uma implantação da informática na educação, em nosso país, essas iniciativas ainda não garantiram as mudanças esperadas no sistema educacional.

Nesse contexto, surgem as dúvidas: por que, apesar de tanto tempo desde as primeiras experiências com tecnologia, essa ainda não se apresenta consolidada em no meio

[4] O uso adequado que nos referimos está em consonâncias com às orientações apresentadas no 1º e 2º seminários de informática na educação a respeito do uso do computador para dinamizar o ensino e não para automatizá-lo.

educacional? Por que, percebemos que em todos os outros setores (comércio, hospital, banco etc) onde a informática se apresenta, ela é capaz de operar mudanças significativas e no âmbito escolar o mesmo não acontece?

Papert (2008, p. 17) chama-nos a atenção para essa mesma questão por meio de uma parábola. Esse autor pede para que imaginemos dois grupos de profissionais (um de cirurgiões o outro de professores) do século passado que estivessem visitando o século atual em busca das mudanças ocasionadas em suas áreas de exercício. Papert nos apresenta que os cirurgiões, ao entrarem em um hospital moderno, poderiam até entender que algum tipo de cirurgia estivesse ocorrendo e acertar até mesmo o órgão-alvo dela, porém, dificilmente entenderiam qual a finalidade dos muitos aparelhos estranhos que o médico e sua equipe cirúrgica estivessem utilizando e teriam muitas dificuldades em retornar ao trabalho devido às grandes mudanças ocasionadas nesse setor. Já o grupo de professores, ao se deparar com uma sala de aula moderna, poderia sentir-se intrigado com relação a alguns poucos objetos estranhos, poderia, ainda, perceber que algumas técnicas mudaram, mas compreenderia a finalidade maior do que se tentava fazer e, assim, esses professores poderiam assumir, facilmente, a sala de aula.

Por meio dessa parábola, percebemos que a educação se encontra ainda limitada em seus desenvolvimentos. Notamos, mais uma vez, a desigualdade nos processos tecnológicos; enquanto, nas diversas áreas, a tecnologia promove imensas mudanças, o setor educacional se apresenta sem grandes diferenças, ainda.

Sempre que um novo recurso surge, independente do setor em que se encontre, ele passa por um complexo percurso de normatização, de testes e de práticas, até ele ser visto de forma mais natural. Para Paiva (2008, p.01), o que acontece no âmbito escolar não é diferente; ela afirma que: “o sistema educacional sempre se viu pressionado pela tecnologia do livro ao computador, e faz parte de sua história um movimento recorrente de rejeição, inserção e normalização”.

Sendo, assim, entendemos que vivenciando, hoje, a era tecnológica, e tendo em vista que a tecnologia interfere no cotidiano, cabe ao professor, pensar no seu papel nessa nova era, de modo que ele possa refletir sobre suas práticas pedagógicas, buscando encontrar a sintonia necessária para melhor integração das tecnologias presentes na escola ao seu componente curricular. Essa integração deve acontecer de forma gradativa, até que se encontre o equilíbrio e a normalização desse uso.

É importante destacar que Tajra (2008, p. 119) considera que esse processo de mudança ocorre em três momentos: descongelamento, mudança, recongelamento. No

processo de descongelamento acontece a tomada de consciência do indivíduo, ou seja, a pessoa, no caso, o professor, percebe a necessidade de rever suas práticas e modificá-las. No momento da mudança, o educador se encontra, simultaneamente, em processo de compreensão dos novos conceitos e da mudança, propriamente dita. Após estar apto para a nova realidade, essa etapa finaliza, dando origem a última parte do processo: o recongelamento. Nesse momento, um novo processo de mudança ocorre, pois, no campo das tecnologias, há constantes inovações, ou seja, sempre um novo conceito ou programa surge, fazendo o professor reiniciar o processo de mudança.

Pode ser que uma das dificuldades para a integração da tecnologia nas práticas pedagógicas aconteça devido ao fato de essa não ter sido uma abordagem educacional estudada e, muito menos, uma realidade vivenciada pela maioria dos professores que estão, atualmente, nas salas de aula, quando estavam em processo de formação profissional. Então, esses profissionais, que não tiveram essas vivências, podem se sentir-se ainda mais desafiados por essa integração por não possuírem nenhum tipo de experiência prévia para se espelharem e tentarem conduzir o processo. Nesse sentido, além da falta de experiências prévias com a tecnologia, acreditamos que as crenças desses professores interferem em suas práticas pedagógicas. Sobre esse último aspecto, abordaremos no capítulo seguinte.

Em suma, a inclusão da tecnologia na educação gera conflitos paradigmáticos, levando os participantes do sistema educacional a repensar suas práticas pedagógicas, uma vez que a TE exige uma mudança de atitudes e postura. Essa mudança paradigmática provoca uma série de discussões, dividindo as opiniões desses indivíduos em dois grupos: o grupo daqueles que são favoráveis à integração das tecnologias e o grupo daqueles que são contra essa integração.

Valente (1995) vai mais além e divide esse grupo em três: os ceticistas, os indiferentes e os otimistas. Os ceticistas assumem posições críticas em relação aos avanços tecnológicos; os otimistas são classificados como o grupo dos entusiastas, pois suas posições são baseadas em razões pouco fundamentadas e os indiferentes são considerados o grupo dos apáticos, visto que eles aguardam as tendências que o curso pode tomar para, então, se definirem.

Para Souza (2002), esses grupos podem ser distintos em apenas dois grupos: os adesistas e os catastróficos. Enquanto os primeiros caem na ilusão da panacéia, os últimos começam por lamentar o iminente apocalipse.

Já Papert ( 2008) define-os como: *yearners* e *schoolers*. O neologismo foi criado pelo autor para definir especificamente os diferentes grupos. Segundo esse autor, a palavra *yearners* deriva do verbo inglês *yearn,* cujo significado é desejar fortemente algo difícil de tornar realidade. Então, a definição mais próxima para esse grupo seria a de visionários.

Enquanto *schoolers* seria uma forma verbal infinitiva do substantivo *school* (escola), que representaria o grupo dos indivíduos que defendem a manutenção da estrutura escolar atual, ou seja, o grupo dos tradicionalistas.

Percebe-se, então, que a tecnologia na educação, além de dividir opiniões, constitui-se em um caminho sem volta, um caminho que avança a cada dia, criando possibilidades nunca antes imaginadas. Nesse contexto, compartilhamos da mesma opinião de Kensky, *apud* Grégio (2005, p. 25), quando ele tece a seguinte consideração: "favoráveis ou não, é chegado o momento em que nós, profissionais da educação, que temos o conhecimento e a informação como nossas matérias-primas, enfrentemos os desafios oriundos das novas tecnologias".

Portanto, seja qual for o grupo com o qual um indivíduo, *a priori*, se identifique, acreditamos que, em pouco tempo, essa tendência irá modificar-se, pois percebemos que o uso da tecnologia na educação já é um fato irreversível, não há como evitar a chegada dela na escola, visto que elas já se encontram nessas instituições e retirá-la da escola é retroceder nossos passos e ficar de fora de uma realidade evidente em nosso cotidiano. Desse modo, cabe aos professores, por meio do conhecimento de mundo, do conhecimento acadêmico e de uma postura reflexiva buscar alternativas para integrar as novas tecnologias a sua prática pedagógica de forma renovadora.

## 1.3. Justificativas para o uso do computador nas aulas

Para prosseguir as discussões, é preciso entender, *a priori*, a necessidade do computador na educação.

Ressalta-se que, com o advento do computador em nossa sociedade, inúmeras mudanças foram percebidas. Antes dessa ferramenta, nenhum outro instrumento tecnológico causou tamanho impacto. Notórias são, então, as diversas contribuições do computador em nosso meio. Um simples olhar ao nosso redor permitirá detectarmos o uso desse instrumento em diversos setores, como, bancos, hospitais, supermercados, lojas, hotéis, etc., de maneira que é impossível imaginar os referidos lugares sem a presença dessa tecnologia.

O computador, portanto, possibilita a dinamização dos serviços oferecidos, amplia as capacidades humanas de realizar determinadas tarefas, facilita e agiliza a troca de informações, supera as distâncias, dentre outras tantas atribuições. Assim, de acordo com

Filho e Machado (2004)[5], em todas as áreas onde aconteceu um salto tecnológico, em evidência ou na retaguarda, estava o seu uso".

Diante de tantos benefícios proporcionados pelo computador, acredita-se que seu uso pode ocorrer no âmbito escolar, já que essa ferramenta tecnológica pode proporcionar avanços nos modos de ensinar e de aprender. E, de acordo com a literatura especializada, o computador realmente pode criar novos ambientes de ensino-aprendizagem. Porém, isso só será possível se as atividades pedagógicas, realizadas mediante o emprego desse recurso, proporcionarem, ao aluno, a construção do seu conhecimento e oportunizarem novas formas de aprender.

> O computador, em particular, permite novas formas de trabalho, possibilitando a criação de ambientes de aprendizagem em que os alunos possam pesquisar fazer antecipações e simulações, confirmar idéias prévias, experimentar, criar soluções e construir novas formas de representação mental. Além disso, permite a interação com outros indivíduos e comunidades, utilizando os sistemas interativos de comunicação: as redes de computadores (internet) (BRASIL, 1998, p. 141).

A questão social é outra justificativa importante para a inclusão do computador nas práticas pedagógicas, no âmbito escolar, pois a escola figura como o lugar onde o indivíduo deve ser preparado para conviver e relacionar-se na sociedade. Sendo, assim, é a oportunidade de proporcionar acesso à tecnologia a todos, na tentativa de diminuir a desigualdade social.

De acordo com Cox (2003, p. 20),

> [...] é papel da educação escolar capacitar o cidadão para vida. A escola deve preparar o ser humano para sobrevivência, para viver e trabalhar dignamente, tomar decisões fundamentadas e estar apto aprender continuamente.

Os PCNs também ressaltam a necessidade de a escola adaptar-se às inovações da sociedade:

> O mundo vive um acelerado desenvolvimento, em que a tecnologia está presente direta ou indiretamente em atividades bastante comuns. A escola faz parte do mundo e para cumprir sua função de contribuir para a formação de indivíduos que possam exercer plenamente sua cidadania, participando dos processos de transformações e construção da realidade, deve estar aberta a incorporar novos hábitos, comportamentos, percepções e demandas (BRASIL, 1998, p. 138).

Portanto, por ser função da escola habilitar indivíduos a se tornarem cidadãos capazes de compreender a realidade à sua volta, interagindo com o seu meio natural e outros

[5] Artigo eletrônico não paginado.

indivíduos, ela não pode negligenciar seu papel perante a era tecnológica que estamos vivendo. E, para acompanhar o desenvolvimento tecnológico, a escola terá que passar por mudanças significativas para poder atender às novas exigências do mundo moderno.

As mudanças ocorrerão quando a equipe pedagógica analisar criticamente as possibilidades de uso do computador, a fim de que toda a potencialidade dessa máquina possa ser explorada. Assim, ao professor cabe refletir e pensar sobre o desenvolvimento de estratégias que melhor se adaptem à sua metodologia e a seus conteúdos programáticos, mudando, inclusive, seu papel, deixando de ser um mero transmissor de conhecimentos para tornar-se um mediador na construção do conhecimento do aluno.

> Devemos nos preocupar com a questão da informática na educação, porque as evidências disponíveis, embora não tão amplas e contundentes quanto se poderia desejar, demonstram que o contato regrado e orientado da criança com o computador em uma situação de ensino-aprendiagem contribui positivamente para a aceleração de seu desenvolvimento cognitivo e intelectual em especial no que dizem a respeito ao raciocínio lógico e formal (CHAVES, 1988, p. 5-67).

Paralelo a isso, é papel da escola desenvolver, nos alunos, habilidades para utilizar os instrumentos de sua cultura, pois os meios de comunicação apresentam informações sobre diversos assuntos de forma variada e bastante atrativa para o aluno, além de apresentar diferentes valores, diversas perspectivas e opiniões. Assim, torna-se fundamental trazer para dentro da escola as informações que os educandos apreendem fora dela, para dar condições para que eles se relacionem com essa diversidade de informações de forma critica e seletiva, sabendo localizar, selecionar, julgar informações, bem como criar e comunicar-se por meio dos recursos tecnológicos. (BRASIL, 1998, p. 139).

É inegável que o computador já faz parte da nossa vida e, como podemos perceber, ele pode ser uma ferramenta para uso pedagógico, do mesmo modo que outros materiais didáticos o são. É importante, contudo, estar atento ao fato de que o computador, como qualquer outro recurso tecnológico, é apenas um meio pelo qual o aluno pode aprender e desenvolver habilidades. Dessa forma, concordamos com Filho e Machado (2003, p. 01), que nos alertam sobre esse processo de ensino-aprendizagem, ao afirmar que "a aquisição de um conteúdo novo, só ocorre com o engajamento pessoal do aprendiz, nenhuma máquina pode colocar conhecimento em uma pessoa, as ferramentas apenas auxiliam e potencializam ações humanas". Portanto, o fundamental para as reflexões a esse respeito é observar a forma como o professor utilizará o computador e com qual finalidade ele o usa, uma vez que seu uso deve ser justificado pelas atividades significativas que podem ser desenvolvidas por meio deste

recurso, pois "A tecnologia deve servir para enriquecer o ambiente educacional, propiciando a construção de conhecimentos por meio de uma atuação ativa, crítica e criativa por parte de professores e alunos" (BRASIL, 1998, p 140)

Não se trata somente da necessidade de modernizar nossas práticas, ou seja, não requer apenas transpor para o virtual o que já acontece em sala de aula e, sim, adotar práticas que favoreçam o desenvolvimento das habilidades cognitivas dos alunos[6]. A maioria das experiências com o uso de tecnologias informacionais, na escola, ainda encontra-se apoiada em uma concepção tradicional de ensino e aprendizagem. Essa visão conforme já mencionado nesse capítulo, não favorece tais desenvolvimentos, por estar baseada em uma prática de ensino que apenas favorece o armazenamento temporário e a repetição de informações. Esse fato deve alertar para "a importância da reflexão sobre qual educação queremos oferecer aos nossos alunos, para que a incorporação da tecnologia não seja apenas o 'antigo' travestido de' moderno'" (BRASIL, 1998, p. 141).

O computador, mais que qualquer outra ferramenta, se diferencia, por ser um elemento motivacional, pois desperta a curiosidade e motiva o indivíduo a querer aprender. E esse fator, por si só, já favorece o educando, pois, estando motivado, ele se empenha e se dedica às atividades propostas, descobrindo, assim, suas potencialidades e desenvolvendo suas capacidades cognitivas.

De acordo com Bock apud Lima (2008), a

> […] motivação é, portanto, o processo que mobiliza o organismo para a ação, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação. Isso significa que, na base da motivação, está sempre um organismo que apresenta uma necessidade, um desejo, uma intenção, um interesse, uma vontade ou uma predisposição para agir. A motivação está também incluído o ambiente que estimula o organismo e que oferece o objeto de satisfação. E, por fim, na motivação está incluído o objeto que aparece como a possibilidade de satisfação da necessidade […]

Portanto, será a motivação em fazer o uso do computador que levará ao aluno a se interessar em aprender, em realizar as atividades propostas e a construir seu conhecimento. O professor pode usar o computador a favor do processo de ensino-aprendizagem, porém, deve saber mobilizar a atenção dos alunos, criar condições que os estimulem a fim de engajá-los no ensino.

Além disso, os computadores possibilitam opções que nenhuma outra ferramenta possibilitou até o momento, isto é, a possibilidade de transpor barreiras como a de tempo e de

[6] Habilidades cognitivas são aquelas habilidades que o indivíduo apresenta para identificar, selecionar, classificar conceitos e informações, distinguir fatos, levantar/resolver problemas e capacidade para interagir com o outro e com recursos simbólicos.

espaço, favorecendo o acesso a informações em tempo real e a comunicação instantânea entre indivíduos em diferentes localidades do mundo.

Valente (1995, p. 03) chama-nos a atenção para um fato importante a respeito do uso do computador na educação: "a escola deve dispor de todos os recursos existentes na sociedade, caso contrário, a escola continuará obsoleta: a criança vive em mundo que se prepara para o século 21 e frequenta uma escola do século 18".

Embora a informática educativa tenha se originado, no Brasil, na década de 1970, com algumas experiências desenvolvidas em universidades brasileiras, os computadores só começaram a chegar, de fato, às escolas, no final na década de 1990, com o Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO, como relatamos na sessão anterior. O objetivo deste programa foi a disseminação da informática nas redes de ensino do país, visando incentivar o uso das potencialidades do computador para ensinar, para enriquecer o processo ensino aprendizagem. Primando o ensino pela informática e não o ensino de informática, enfim, promover a integração entre o ensino e a informática, ou seja, usar o computador para que os alunos possam aprender conteúdos dos currículos escolares e, consequentemente, aprender a fazer o uso dos recursos computacionais, como por exemplo: montar apresentações, realizar pesquisar, construir gráficos, tabelas, produzir textos etc.

A inclusão dos computadores, na escola, trouxe a tona as velhas discussões sobre prática de ensino e o processo de aprendizagem. Nesse contexto, nas diversas literaturas especializadas a respeito do uso do computador nas práticas escolares, encontram-se opiniões diferentes e divergentes.

Diante de tais considerações, concordamos com Souza (2002), que, ao abordar esse ponto, afirma que: os educadores devem buscar aquilo que venha concorrer para um aprendizado mais eficaz; além de estarem atentos às possibilidades e aos seus prós e contras; devem buscar atingir um equilíbrio como agentes do processo ensino aprendizagem para que não permita que a balança penda para um lado ou para outro. Para atingir esse equilíbrio, temos que conhecer os dois lados da moeda, isso nos permitirá refletir sobre os fatos apresentados e, somente depois, posicionar-nos e emitir nossas próprias opiniões.

Portanto, a inclusão dos computadores na escola se apresenta como um desafio aos professores que, para integrá-lo em suas práticas pedagógicas, devem, primeiramente, posicionarem-se como professores reflexivos, haja vista que essa inclusão promove um redirecionamento de seus procedimentos, gerando discussão sobre suas práticas.

Dentre os teóricos da área, convém destacar as concepções existentes e como eles se posicionam sobre essa temática: aqueles que são a favor do uso do computador na educação

entendem que esse instrumento deve ser visto como um recurso pedagógico de apoio às disciplinas e conteúdos. Para eles, o computador pode ser uma poderosa ferramenta a favor da educação, devido a suas diversas possibilidades de uso.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem e incentivam o uso do computador na educação. Os PCNs afirmam que o computador permite novas formas de trabalho, possibilita a criação de ambientes de aprendizagem e a construção de novas formas de representação mental, além de promover a interação com outros indivíduos e proporcionar a aprendizagem colaborativa.

Embora os PCNs apoiem o uso do computador na educação, por entenderem que esse recurso só tem a contribuir para enriquecer o ambiente educacional, eles também apresentam um alerta a respeito do seu uso:

> (...) a incorporação das inovações tecnológicas só tem sentido se contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. A simples presença de tecnologia na escola não é por si só, garantia de melhor qualidade na educação, pois a aparente modernidade pode mascarar um ensino tradicional baseado na recepção e na memorização de informações (BRASIL, 1998, p. 140).

Conforme o excerto acima, compreendemos, mais uma vez, a necessidade de reflexão, porém, percebemos, ainda, que, nesse caso, não há só a necessidade de reflexão, mas também a de planejamento, para que a integração do computador seja realmente significativa.

Santos (2003) afirma que o computador pode revolucionar todo o processo de ensino-aprendizagem, partindo da premissa que ele modifica as formas de ensinar e aprender, haja vista que esse ensino se opõe aos métodos tradicionais e avança para métodos mais inovadores. Dessa forma, o conhecimento que antes era adquirido de forma estática por meio dos livros didáticos adquire nova forma, por possibilitar a obtenção do conhecimento de forma mais dinâmica, visto que "os muros da escola são extrapolados" quando se usa o computador como recurso pedagógico (SANTOS, 2003, p. 51).

Chaves, *apud* Oliveira (2001, p. 17), pontua que o contato do indivíduo com o computador pode contribuir de forma positiva para estimular seu desenvolvimento cognitivo e intelectual, sobretudo no que diz respeito ao raciocínio lógico e formal. Para esses autores, o computador não é o único recurso que contribui com o desenvolvimento intelectual; mas, por ser um recurso bastante motivador, auxilia beneficamente tanto alunos quanto professores.

Cox (2003, p. 67) afirma que o computador favorece a interdisciplinaridade, pois possibilita o desenvolvimento de projetos de pesquisa, estimulando a criatividade e a

criticidade dos alunos, ao propor soluções de problemas que desafiam a integração de diversos conhecimentos adquiridos.

Por outro lado, encontramos estudiosos que se mostram bastantes avessos à ideia de integração do computador na educação. Para esses, o computador não pode solucionar os inúmeros problemas existentes na escola; há aqueles que acreditam que os computadores mecanizarão os alunos e, ainda, alguns acreditam que essas máquinas podem desvirtuar os processos de ensino-aprendizagem. Vejamos as opiniões defendidas por esses opositores.

Para Werneck (2004), o pensamento abstrato forçado pelo computador prejudica os jovens até 16 anos. Esse professor e pesquisador refere que a linguagem e o tipo de pensamento com que o aluno se depara não são adequados para as crianças e os jovens, pois esses indivíduos não apresentam maturidade intelectual suficiente.

Breternitz (2008), em seu artigo *Computadores nas escolas públicas*, afirma, segundo pesquisas, que o uso do computador não beneficia os alunos, tendo em vista, que os resultados dessas pesquisas apontaram que o uso dessa ferramenta, na elaboração de tarefas, estava relacionado com desempenhos ruins dos alunos. Esse professor afirma que, embora não obtenha dados nas pesquisas que expliquem as possíveis causas desses maus desempenhos, o resultado serve como sinal de alerta.

Pocho e Leite (2000) afirmam, em seu artigo *Tecnologia Educacional: mitos e possibilidades na sociedade tecnológica*, que existem opiniões sugerindo que o uso do computador seria apenas um modismo, que o computador não combina com as práticas pedagógicas e que essa ferramenta desumaniza o ensino.

No entanto, a inclusão dos computadores na escola já é fato, e não há mais como reverter esse quadro. Sendo, assim, os professores necessitam adotar uma postura crítica e, ao mesmo tempo, reflexiva, para repensar suas práticas pedagógicas, para que se possa tomar uma atitude frente às inovações tecnológicas pelas quais a comunidade escolar vem passando. Um bom modo de iniciar essas reflexões é buscar conhecimento, informações, bem como conhecer os resultados de estudos realizados a respeito desse assunto.

## 1.4 Possibilidades de uso do computador na educação

O computador é um objeto tecnológico que pode ser classificado como tecnologia educacional ou não, haja vista que seu uso não está exclusivamente associado ao contexto escolar. Na verdade, sua finalidade primeira não tem qualquer relação com a educação,

porém, devido às suas diversas possibilidades de uso, ele chegou ao âmbito escolar permitindo novas formas de aprender e ensinar.

Devido às suas potencialidades, como observamos anteriormente, esse recurso pode ser utilizado em diversos contextos. Dentro desses contextos, especificamente no educacional, seu uso é classificado, de forma geral, por estudiosos da área, como um instrumento ou como uma ferramenta.

É importante, neste trabalho, esclarecer as possibilidades de contextualização do computador, a fim de ressaltar, como e de que maneira ele pode ser percebido e utilizado no âmbito escolar, bem como, para melhor compreensão de que os diferentes usos estão relacionados aos interesses educacionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Esta discussão tem por objetivo, ainda, justificar a escolha por pesquisar o uso do computador como ferramenta educacional.

### 1.4.1 O uso do computador como instrumento

De acordo com Valente (1995), o computador, quando é classificado como instrumento, se apresenta como máquina de ensinar, ou seja, esse recurso é utilizado como meio para repassar o conhecimento. Essa forma de uso pode ser associada aos métodos de ensino tradicionais, e, nesse caso, o computador apenas substitui o papel que o livro cumpre. Uma visão mais detalhada dessa abordagem nos mostra que ela foi uma das primeiras formas de uso do computador, cuja origem encontra-se no ensino através das máquinas. Segundo Valente (1995), essa ideia foi desenvolvida pelo Dr. Sidney Pressey, em 1924, que criou uma máquina de corrigir testes de múltipla escolha. Já, em 1950, Skinner aprimora a ideia, apresentando uma máquina de ensinar com base na instrução programada.

> [...] A instrução programada consiste em dividir o material a ser ensinado em pequenos segmentos logicamente encadeados e denominados módulos. Cada fato ou conceito é apresentado em módulos sequenciais. Cada módulo termina com uma questão que o aluno deve responder preenchendo espaços em branco ou escolhendo a resposta certa entre diversas alternativas apresentadas. O estudante deve ler o fato ou conceito e é imediatamente questionado. Se a resposta está correta o aluno pode passar para o próximo módulo. Se a resposta é errada, a resposta certa pode ser fornecida pelo programa ou, o aluno é convidado a rever módulos anteriores ou, ainda, a realizar outros módulos, cujo objetivo é remediar o processo de ensino[…] (VALENTE, 1995, n.p.)

A partir da contribuição de Skinner, diversos programas foram implementados, dando origem ao CAI - sigla da Língua Inglesa que corresponde a *Computer Aided Instruction*

(instrução auxiliada pelo computador). Já, no Brasil, esses mesmos programas são conhecidos como PEC – Programas Educacionais por Computador (VALENTE, 1995), (PENHA, 2001).

Nessa abordagem, são comuns atividades de exercício e prática, simulações, jogos educacionais e tutoriais. Assim, o aluno recebe o conhecimento de maneira passiva, e o professor continua repassando o conhecimento e os conteúdos são memorizados para, posteriormente, serem colocados à prova. Esse tipo de abordagem proporciona a informatização das práticas pedagógicas, ou seja, seu foco é o ensino. Aqui, o computador é apenas um recurso que facilita a exposição dos conteúdos, é um reforço ou um complemento desses conteúdos.

É importante esclarecer que essa tecnologia auxilia o professor no repasse do conhecimento de maneira mais interessante e atrativa, já que esse instrumento conta com recursos audiovisuais, permitindo a transmissão dos conteúdos de uma forma que dificilmente os professores conseguiriam apenas com o uso do quadro e o giz (VALENTE, 1995).

Sobre tal abordagem, Chaves (1988, p. 28) esclarece que, se for eleito esse uso de maneira coerente e se ele for implementado de forma bastante reflexiva, as atividades realizadas por meio desse ensino podem contribuir para o processo de ensino-aprendizagem, principalmente pelo fator motivacional proporcionado por essa ferramenta.

De acordo com os autores da literatura especializada, esse paradigma, o instrucionista, apesar de não apresentar muitas diferenças aos métodos tradicionais de ensino, além da inovação tecnológica, é o mais conhecido no âmbito escolar. E essa prática, segundo esses estudiosos, não proporciona mudanças no paradigma educacional, pois apenas reproduz em ambiente computadorizado as práticas de sala de aula. Seria o “velho” travestido de “novo”, conforme mencionado nos PCNS.

A seguir, apresentamos detalhadamente as atividades que são desenvolvidas com o computador, enquanto instrumento de ensino, de acordo com estudiosos dessa área, como, Valente, Papert, Chaves, Penha, Brito e Purificação.

### 1.4.2 Programas Tutoriais

Vale lembrar que esses tipos de programas ressaltam a exposição dos conteúdos presentes nos componentes curriculares educacionais, explicitando fatos ou conceitos. O objetivo aqui é instruir o aluno de maneira individualizada dentro de uma determinada área do conhecimento, muito semelhante à maneira como o professor atua em sala de aula:

repassando as informações e verificando se o aluno compreendeu, por meio de perguntas. Conforme os resultados, o aluno pode avançar nas lições ou rever alguma delas.

Os tutoriais funcionam, geralmente, na prática, da seguinte forma:

> [...] programa fornece alguma informação e propõe sobre ela, uma série de questões, cada qual com um número relativamente limitado de respostas possíveis. O aluno digita uma resposta, que, se o programa foi bem feito, estará entre aquelas antecipadas pelo computador. Caso a resposta não se inclua na gama daquelas com que ele está preparado para lidar, normalmente há previsão para mensagens informando que o computador não entendeu a resposta e pedindo que o aluno tente formulá-la diferentemente. Dependendo da natureza da resposta, o computador fornecerá mais informações e fará mais perguntas (CHAVES, 1988, p. 28).

Esses programas, exatamente por exigirem grandes recursos computacionais para seu desenvolvimento, tornam-se caros e difíceis, o que dificulta sua disponibilização e acesso, na escola.

### 1.4.3 Programas de Exercício e Prática

Os programas de exercício e prática constituem a forma mais comum de uso do computador na educação, eles são usados para revisar e fixar os conteúdos explicitados em sala de aula. Esses exercícios fazem uso da memorização e da repetição para a assimilação do que foi visto na sala de aula convencional. Geralmente, esses exercícios são meras reproduções de exercícios utilizados pelos professores em sala de aula por meio do livro didático ou do quadro negro, e que, por se apresentarem de forma eletrônica, causam mais interesse e se tornam mais atrativos aos alunos. A metodologia é a do estímulo e resposta e a aprendizagem acontece de maneira passiva na assimilação das informações. A principal característica desses programas é a correção do erro, pois o aluno, ao digitar sua resposta, recebe ou um elogio ou uma mensagem de alerta para que possa refletir melhor a respeito do que escreveu e tenha a chance de corrigir seus erros.

### 1.4.4 Jogos

Esses programas têm por objetivo promover a aprendizagem de maneira lúdica, fazendo com que o aluno aprenda conceitos e conteúdos inseridos nos jogos mais facilmente.

### 1.4.5 Simulações

Nas atividades realizadas por simulações, o principal objetivo é testar variáveis na simulação de alguns ambientes, por meio da intervenção. As simulações consistem na criação de um modelo virtual muito semelhante ao de algum ambiente ou sistema do mundo real. Esses programas permitem o desenvolvimento de hipóteses, bem como a confirmação ou a negação delas, por meio dos testes e observações que são feitos pelos alunos ao intervir no simulacro. A principal característica desse programa é a interação estimulada por ele, ao favorecer o desenvolvimento do raciocínio lógico do aluno para resolver problemas e encontrar soluções.

Esses programas podem ser utilizados para desenvolver habilidades, aprender conteúdos, aplicar a teoria à prática, testar conhecimentos, desenvolver conceitos, favorecer a investigação e a curiosidade do aluno, além de atuar como elemento motivacional.

## 1.5 O uso do computador como ferramenta

De acordo com Valente (1995, p. 13), nessa abordagem, o computador deixa de ser instrumento e passa a ser ferramenta. Isso acontece, quando ele é usado para levar o aluno a desenvolver atividades mediadas pelo computador, ou seja, o diferencial, nesse contexto, é que o aluno realiza uma tarefa com o auxílio do computador. Assim, o aprendizado não ocorre mais de modo passivo. Ao aluno, são proporcionados ambientes de aprendizagem, onde ele possa construir seus conhecimentos, tornando-se agente ativo no processo da aprendizagem.

Nessa perspectiva, as atividades realizadas, mediadas pelo computador, estimulam o aluno a fazer descobertas, procurar e compartilhar informações, resolver problemas, ter discernimento para selecionar informações, produzir conhecimento, além de auxiliar no desenvolvimento da própria autonomia. Outra situação que essas atividades proporcionam, consiste nos momentos de interação entre aluno-aluno, aluno- professor, além, da interação aluno-computador.

Segundo autores, como Valente (1995) e Chaves (1998), o computador está sendo usado como ferramenta, quando proporciona ao aluno a construção de ambientes de aprendizagem, ou seja, quando as atividades, mediadas por esses recursos, favorecem a construção do conhecimento pelo educando, despertando o interesse, desenvolvendo a criatividade e as habilidades cognitivas. Como, por exemplo, atividades que estimulam a

curiosidade, o raciocínio, que proporcionam o desafio e a resolução de problemas, entre outros aspectos.

Os recursos, facilmente encontrados no computador, como os processadores de texto, planilhas de cálculos, programas de apresentação, manipulação de banco de dados, construção de gráfico ou tabelas e outros, são exemplos de ferramentas do próprio computador, que, embora não sejam programas elaborados especificamente para fins educacionais, podem ser usados para proporcionar a criação de ambientes de aprendizagem, por oferecerem ao aluno a possibilidade de manipular informações, de criar, de construir a partir de suas próprias ações. Segundo autores, como, Valente (1995) e Cox (2003), esses aplicativos podem se constituir uma das maiores fontes de mudança do ensino, desde que o professor saiba como utilizá-los em favor da construção do conhecimento.

A internet é outro recurso disponível no computador e que, também, pode ser utilizada na criação de ambientes de aprendizagem, pois essa ferramenta favorece interações entre indivíduos, acesso às informações, manipulação e criação de informações, contribui com a aprendizagem colaborativa, além de proporcionar novas maneiras de perceber e interagir com a realidade.

De acordo com Brito e Purificação (2008, p.108),

> [...] a internet veio para mexer com os paradigmas educacionais, em que não cabem mais arbitrariedade de opiniões, linearidade de pensamento, um único caminho a ser trilhado, recorrer a uma nova forma de integrar a internet no processo de comunicação com nosso aluno, buscando a formação de um sujeito para um mundo em transformação, no mínimo é possibilitar a visão de uma realidade em que as informações chegam sob diferentes óticas e cabe ao professor a analise junto com seu aluno de um descortinar de verdades.

Convém frisar que, entre as diversas possibilidades de uso da rede mundial de computadores como ferramenta de ensino, está seu uso como canal de comunicação. Essa forma de utilização contribui com a criação de ambientes de aprendizagem em contextos autênticos. Logo, percebemos que, por essa prática favorecer a comunicação entre pares em contextos reais, ela pode contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, pois o aluno terá a chance de interagir com um falante nativo em uma situação de comunicação real, e não simulada, como acontece nas salas de aulas.

A *web* é, juntamente com o computador, um dos adventos mais revolucionários de nossa sociedade. Sua capacidade de transformar padrões e conceitos abala as visões tradicionais de ensino, exigindo um re-pensar dos fazeres pedagógicos.

Com base no que foi exposto, é possível afirmar que o computador pode dinamizar e favorecer o processo de ensino-aprendizagem, mas, para um uso efetivo desse recurso, o professor tem papel fundamental nesse contexto, pois é ele o responsável por integrar esse recurso às práticas pedagógicas. Cabe ao professor saber explorar toda potencialidade dessa tecnologia em favor do processo de ensino-aprendizagem, de modo que ele deixe de utilizar o computador como instrumento e passe a usá-lo como ferramenta. Em outras palavras, é preciso que o professor deixe de utilizar o computador como uma forma moderna de reproduzir as práticas de sala de aula e passe, pouco a pouco, a proporcionar ambientes de aprendizagem, onde o aluno tenha a possibilidade de construir seu conhecimento.

Acreditamos que, para o professor fazer um bom uso dos recursos computacionais, ele necessita passar por uma formação tecnológica, pois, muito mais do que saber usar os programas básicos do computador o professor deve saber como aplicar esses programas ao seu componente curricular como uma ferramenta de ensino.

Como exposto anteriormente, o simples fato de usar o computador nas aulas não implica em uma proposta inovadora, uma vez que essas aulas podem ser tão tradicionais quanto aquelas em sala de aula, com quadro negro e giz. (Tajra, 2009, p.49).

Portanto, a formação tecnológica, juntamente com reflexões a cerca da prática pedagógica e de todos os aspectos que envolvem essa prática, pode auxiliar o professor que é apenas alfabetizado digitalmente tornar-se letrado digitalmente.

Sobre os conceitos de alfabetização e letramento tecnológicos, nos apoiamos nos trabalhos de Perina (2003) e Araújo, (2006), para explicá-los.

Para Lotherington e Pretto apud Perina (p. 34), a alfabetização tecnológica é

> […] um processo mecanicista. Para que um indivíduo seja considerado alfabetizado tecnologicamente, ele precisa inteirar-se das partes constituintes de um computador: mouse, cpu, monitor, cabos, impressora, cartucho; saber ligar, desligar; manusear aplicativos: processador de texto, tabelas, banco de dados, construção de páginas; usar as funções dos aplicativos: copiar, colar, apagar, colorir, inserir figuras, notas, referências, formatar página, parágrafos, gráficos, entre uma infinidade de outras funções meramente mecânicas[…]

Nesse sentido, o professor que é alfabetizado tecnologicamente apresenta conhecimento técnico sobre o funcionamento do computador, de seus aplicativos e acessórios e sabe fazer uso do computador em atividades básicas.

Já o letrado tecnologicamente não consiste apenas em ser capaz de executar atividades elementares e ter noções de funcionamento da máquina. Para Perina, o "letramento digital ou tecnológico é muito mais abrangente do que alfabetização, pois inclui interpretação critica da

realidade, possibilitando acesso e atuação social consciente. Esta autora apoia-se nos trabalhos de Warschauer & Healey (1998), Warschauer (1999), Olson (2002), quando afirma que "o professor letrado tecnologicamente será capaz de fazer escolhas conscientes sobre o uso das formas mais adequadas ao ensino."

Semelhante a Perina, Gilster *apud* Araújo (2006, p.139), considera que o letramento digital é uma habilidade desenvolvida que compreende saber usar a informação de diversas maneiras através dos computadores. Esse autor sinaliza, ainda, que para adquirir esse tipo de letramento é preciso desenvolver algumas competências, como, por exemplo, a habilidade em analisar criticamente as informações encontradas no meio *online*, considerando o conteúdo e a apresentação dessas informações.

Diante disso, para propor atividades inovadoras em sala de aula usando o computador como mediador do processo de ensino-aprendizagem, não basta apenas ter realizado cursos de informática e saber "mexer" no computador. O professor deve ser capaz de aplicar os recursos do computador a favor dos conteúdos e dos propósitos de seu componente curricular, ou seja, deve saber usar as potencialidades do computador de forma pedagógica, critica e inovadora. Do mesmo modo que não adianta um indivíduo ser considerado alfabetizado, ou seja, sabe ler e escrever e não conseguir interpretar um texto, construir uma argumentação, relacionar ideias e fatos etc. Ser letrado é muito mais que decodificar letras e formar palavras é ser capaz de construir sentidos. (Buzato, 2008)

## 1.6 - O uso do computador no ensino da Língua Inglesa – CALL

Importam, para o desenvolvimento deste trabalho, não só as discussões acerca do impacto do computador na educação, como, também, o uso dele associado ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Dessa forma, apresentamos uma breve introdução histórica a respeito da aprendizagem de Língua Inglesa, mediada pelo computador e, na sequência, tecemos algumas considerações.

Segundo Leffa (2006), a aprendizagem de línguas mediada por computador (CALL), sigla inglesa que corresponde à *Computer Assisted Language Learning*, configura-se como uma área de investigação, que tem por objetivo pesquisar o impacto do computador no ensino e na aprendizagem de línguas. Para Hubbard (2006), o CALL pode ser definido como qualquer aprendizagem evolvendo o computador e o ensino de línguas de forma significativa.

O grande foco de CALL em consonância com os relatos Almeida (2006) é descobrir como desenvolver alternativas, para proporcionar modificações nas abordagens de ensino tradicionais, a fim de obter uma aprendizagem de LI satisfatória através da inserção de uma ferramenta tecnológica como o computador.

O CALL, de acordo com Chapelle (2001) teve suas origens na educação tecnológica, de onde surgiu como uma subárea da educação, na década de 1960, e vem apontando o desenvolvimento da tecnologia aliado às teorias de ensino-aprendizagem de línguas.

Leffa( 2006) afirma que a origem de CALL se deu a partir de um projeto denominado PLATO, usado por algumas universidades americanas, onde as aulas eram ministradas em um laboratório ligado a um grande computador central (*mainframe*), pois, naquela época, não existiam micro-computadores. As aulas dadas, nesse princípio, eram de acordo com as visões das teorias de aprendizagem vigentes naquele período, ou seja, as atividades foram, inicialmente, desenvolvidas seguindo a visão behaviorista.

Segundo Warschauer e Healey (1998), o histórico sobre o uso do CALL compreende três grandes estágios, de acordo com o nível de tecnologia disponível de cada época, bem como as abordagens pedagógicas presentes em cada estágio.

Assim, de modo sucinto, podemos dizer que CALL passou pelos estágios: behaviorista (comportamental), comunicativo e integrativo. No estágio behaviorista (década de 1960 e 1970), as suas principais características estavam relacionadas aos exercícios de repetição, além de exercícios de tradução e explicação de gramática. O computador era considerado como um tutor mecânico.

No estágio comunicativo (década de 1970 e 1980), as principais características eram as reconstruções textuais e as simulações, o aprendizado era um processo de descobrimento, expressão e desenvolvimento. Finalmente, no estágio integrativo (década de 1980 e 1990), a principal característica do CALL foi a integração das quatro habilidades linguísticas (*listening*, *writing*, *speaking and reading*), mediante o uso da tecnologia. Uso real da língua em contextos autênticos.

De acordo com Bax, a*pud* Almeida (2007, p.15), o CALL integrativo compreende além da união das quatro habilidades no desenvolvimento de atividades mediadas pelo computador, o uso dessa ferramenta continuamente. Porém, esse autor afirma que não há casos relatados que evidenciam que o computador esteja sendo usado de forma integrativa. Para ele,

> […] o modelo do "uma vez por semana" continua a prevalecer na maioria das instituições do mundo todo, ou seja, o professor visita o laboratório de informática esporadicamente, uma vez por semana ou uma vez por mês ou semestre, para praticar exercícios de prática das formas e vocabulário ou atividades de revisão.[…]

De acordo com o que foi exposto, percebemos que o ensino de línguas, mediado pelo computador, passou por muitas mudanças, ao longo dos anos, de acordo com as evoluções das concepções e teorias de cada período. A visão de língua evoluiu do foco gramatical para uma visão interacionista da linguagem e o desenvolvimento de CALL acompanhou essa evolução da língua, ao passar do estágio estrutural ao estágio integrativo.

Embora os estudos e as discussões sobre o uso do computador nas aulas já existam há quatro décadas, suas repercussões na área de ensino e aprendizagem de línguas mostram-se ainda recentes, não só no Brasil. Isso revela mais uma vez a necessidade do professor em rever suas práticas de ensino, suas crenças, suas experiências de modo reflexivo e critico na busca pela integração do computador nas aulas de modo mais efetivo e significativo.

É preciso romper com as velhas concepções de ensino e de língua a fim de promover mudanças positivas para o processo de ensino aprendizagem com o desenvolvimento de atividades mais contextualizadas e que de fato favoreçam ao aluno a desenvolver suas habilidades lingüísticas a partir de situações reais na língua. O uso desse recurso tecnológico nas aulas deve ser mais constante também para que haja melhores resultados dessa prática, pois a falta de experiência com o recurso pode fazer com que o professor o use para reproduzir aquilo que ele faz em sala de aula por ser mais familiar a ele esta prática de ensino. Isso poderia justificar porque em muitos casos os professores apropriam-se da tecnologia, mas, no entanto, não apresentam diferenças nos modos de ensino e nem no seu papel enquanto professor.

Murphy *apud* Almeida (2007, p.16), considera que, para haver as mudanças necessárias na prática pedagógica,

> […] é necessário nos separar de antigos padrões e paradigmas que ditam a forma como pensamos, agimos, sentimos e acreditamos. Mais importante ainda, é preciso que tenhamos a habilidade de mudar nossa forma de pensar para nos adaptar ao novo ambiente, ao invés de mudar nossa representação do ambiente para adaptá-lo à nossa forma de pensar […]

Nesse excerto, observamos que as crenças influenciam na tomada de decisão do professor na aula, sendo, portanto, substancial conhecê-las. Além disso, na contemporaneidade, torna-se imprescindível que o professor esteja ciente das novas demandas do mundo moderno a fim de rever não só sua postura, mas, também, refletir sobre sua prática,

buscando substituir aqueles métodos, atividades e práticas que não trazem mais contribuições para o processo de ensino-aprendizagem da LI.

Afinal, como pontua Allred, *apud* Santos (2009, p.46), "Critical thinking activities using media help the language classroom move beyond The book is on the table[7]"

As pesquisas em torno do uso do computador no ensino de línguas aumentam a cada dia, o que mostra o interesse de pesquisadores e professores em contribuir para os avanços dos conhecimentos sobre o uso do computador no processo-ensino aprendizagem, como ferramenta que pode facilitar a aquisição de uma língua estrangeira. Por meio dos resultados dessas pesquisas, seria possível apontar as contribuições que as novas tecnologias, em especial o computador, trouxeram para o processo ensino-aprendizagem da língua inglesa (WARSCHAUER, HEALEY, 1998; LOPES, 2000; ALMEIDA, 2001; ANDREOLI, 2002; LEFFA, 2003; VASCONCELOS, 2006; MOURA, 2007, entre outros).

Nesse contexto, Buzato (2001, p. 40) considera que as pesquisas a respeito do CALL auxiliam a professores e instituições na decisão de integrar ou não o computador nas aulas e como realizá-la, uma vez que essas pesquisas possibilitam ilustrar os ganhos cognitivos e afetivos que as práticas tradicionais não proporcionam. Tal fato justificaria o investimento feito nesse setor na aquisição de computadores e equipamentos, de softwares e no treinamento de profissionais.

Com base no exposto, notamos que a vivência na sociedade tecnológica proporciona aos indivíduos, nela inseridos, a ruptura dos paradigmas, a troca de crenças, a mudança de papel, a reflexão sobre sua forma de agir, de se relacionar, a busca por qualificação profissional, a fim de acompanhar as novas exigências do mundo moderno. Vale comentar, também, que os computadores permitem novas formas de ensinar, aprender e podem contribuir com mudanças significativas do ambiente educacional, do mesmo modo que ele já contribuiu em outros setores de nossa sociedade, como tivemos a chance de notar. Para que isso seja possível, o professor tem um papel determinante, afinal é ele quem decide se vai ou não fazer uso dessa ferramenta tecnológica.

Assim, pensamos que muitos fatores que influem diretamente nas escolhas e nas atitudes desse profissional, concentram-se nas crenças. Diante disso, o próximo capítulo tratará de esclarecer melhor sobre esse aspecto.

[7] Atividades de pensamento crítico que usam mídias ajudam a aula de língua a ir além de "The book is on the table".

# CAPÍTULO 2

# CRENÇAS: ALGUMAS DISCUSSÕES TEÓRICAS

> "O conhecimento teórico adquirido através de leituras não anula a experiência anterior de cada profissional (FREITAS, BELICANTA E CORRÊA, 2002), isto é, esbarra e é influenciado pelas crenças e pelas práticas já enraizadas por cada professor" (Madeira, 2008, p.121)

## 2. Introdução

Como foi visto no capítulo anterior, a presença da tecnologia em nossa sociedade proporcionou uma mudança de paradigma. Nesse contexto, nota-se que essa fase de transição paradigmática exige do professor um olhar diferenciado em relação à sua prática pedagógica, na tentativa de renovar seus conhecimentos e transpô-los de forma contextualizada e inovadora ao processo de ensino-aprendizagem. Esse período pode ser marcado, em alguns casos, por situações de estranhamento, uma vez que é comum surgirem dúvidas, conflitos, incertezas, receios, medo de enfrentar o desconhecido, pois, nem sempre, o professor consegue se apropriar daquilo que é novo. Portanto, como ressaltado na epígrafe que abre este capítulo, embora o professor possua conhecimentos teóricos, sua prática será influenciada fortemente por suas crenças.

Nesse sentido, nossa perspectiva de estudo vai ao encontro da afirmação de que:

> As crenças têm papel importante no processo de implementação de CALL e influenciam fortemente as ações tomadas pelos professores em relação ao uso do computador no ensino. Pensarmos na importância das crenças para a utilização de CALL é pensarmos no papel decisivo que o professor tem nesse processo, pois é ele quem determina o uso que se fará do computador (ALMEIDA, 2007, p.11).

Portanto, sendo o professor o elemento central do processo de integração do computador em suas práticas pedagógicas, é importante conhecer as crenças que esse profissional mantém, quanto ao uso desse equipamento nas aulas de língua inglesa e de que maneira essas crenças motivam suas atitudes e decisões.

É muito importante, ainda, conhecer as crenças dos alunos, a fim de comparar as concepções e impressões deles com as dos professores, verificando se há mais

divergência ou convergência entre as crenças deles, obtendo, assim, uma visão mais abrangente das percepções de todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, neste capítulo, como suporte às asserções da análise de dados, os pressupostos teóricos relativos às crenças são apresentados, com o intuito de discutir e refletir sobre seus conceitos e definições, bem como sua natureza, origem, processo de mudança e os princípios que têm norteado as pesquisas realizadas nessa área.

## 2.1 Compreendendo o que são crenças

De acordo com os estudiosos da área (Barcelos, 2004; Pajares, 1992), crenças são difíceis de serem definidas, apresentando-se como um termo complexo, devido a dois fatores: a) ser um conceito estudado em diversas áreas do conhecimento, como, por exemplo, na psicologia, na filosofia ou na educação; b) a existência de variadas nomenclaturas para nomeá-lo. Essa diversidade de termos e definições torna a investigação muito mais difícil de ser realizada, por falta de uma definição especifica na pesquisa educacional (Pajares, op. cit). No entanto, Barcelos (2004) não considera a variedade terminológica apenas como um possível entrave, mas como elemento que potencializa o conceito, de caráter motivacional para revelar sua natureza paradoxal em busca de uma possível definição.

Dentre as diversas definições sobre crenças, cabe destacar a visão de alguns autores:

1) Rokeach (1968): "Proposições simples, conscientes ou inconscientes, inferidas do que a pessoa diz fazer ou que faz de fato." (Felix,1998, p.26);

2) Brown e Cooney ( 1982): as crenças são "disposições para a ação e determinam o comportamento*"* ( Marques, 2001, p.70)

3) Richardson, Anders, Tidwell, e Lloyd ( 1991): "As crenças são teorias implícitas e assumidas com base em opiniões, tradições e costumes, teorias que podem ser questionadas e modificadas pelo efeito de novas experiências. (Coelho, 2005, p.24)

Essas definições foram destacadas, dentre tantas outras, não apenas para retratar a diversidade de termos, mas, também, por apresentarem, em cada uma, características importantes sobre o termo crenças, como, por exemplo, podem ser inferidas, são determinantes do comportamento, advêm da experiência. Todavia, de acordo com a

natureza deste trabalho, a visão de crença que melhor sustenta esta pesquisa, em nossa opinião, por reunir não só as características mencionadas anteriormente, mas por complementar ainda mais a definição do termo, é aquela definida por:

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

Em outras palavras, é evidente que, com base em suas crenças, o professor planeja o seu fazer pedagógico. Nesse sentido, todas as suas escolhas e atitudes serão guiadas por experiências prévias, vivências anteriores, as quais, por sua vez, são responsáveis pela formação das crenças.

Retomando o termo crenças, a variedade de conceitos e termos é ainda maior no contexto educacional, conforme já mencionado. Dessa forma, são apresentadas as definições e termos de crenças em relação ao ensino, a fim de discutir e refletir mais especificamente as crenças em relação ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, conhecendo sua a natureza, origem e influência no comportamento de alunos e professores.

Assim, para conhecer e entender melhor esse universo de termos, apresentamos, sinteticamente, um quadro feito por Silva (2007, p. 243), que reúne diversas nomenclaturas e conceitos encontrados em trabalhos de estudiosos da área:

| **Termos** | **Definições** |
|---|---|
| Abordagem ou cultura de aprender (Almeida Filho, 1993) | Maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo, considerada, pelo aluno, como 'normal' e típica de sua região, etnia, classe social e grupo familiar, restrito, em alguns casos, transmitidas, como tradição através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente, e implícita (p. 13). |
| Cultura de aprender línguas, (1995) | O conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituídos de crenças, mitos, pressupostos culturais |

| | |
|---|---|
| | e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com sua idade e nível sócio-econômico é baseado na sua experiência educacional anterior leituras prévias e contatos com pessoas influentes (p. 40). |
| Crenças (André, 1996) | Crenças são entendidas como posicionamento e comportamentos embasados em reflexões, avaliações e em julgamentos que servem como base para ações subseqüentes (p. 48). |
| Crenças (Felix, 1998) | Opinião adotada com fé e convicção baseada em pressuposições e elementos afetivos que se mostram influências importantes para o modo como os indivíduos aprendem com as experiências e caracterizam a tarefa de aprendizagem (do aluno, no caso do professor) (p. 26). |
| Crenças (Pagano *et al*.,2000) | Todos os pressupostos a partir do qual o aprendiz constrói uma visão do que seja aprender e adquirir conhecimento (p. 09). |
| Mitos (Carvalho, 2000) | Os mitos costumam ser frutos de concepções errôneas e estereotipadas, às vezes, veiculadas pela mídia e passadas de geração para geração sem que as pessoas parem para refletir ou mesmo buscar na literatura especializada elementos que justifiquem ou não esses mitos (p. 85). |
| | Ideias, opiniões e pressupostos que alunos têm a respeito dos processos de |

| | |
|---|---|
| Crenças (Barcelos, 2001) | ensino/ aprendizagem de línguas e que eles formulam a partir de suas experiências. |
| Crenças (Mastrella, 2002) | Crenças são interpretações da realidade socialmente definidas que servem de base para uma ação subsequente (p. 33). |
| Imaginário (Cardoso, 2002) | O conjunto de imagens que nos guia para entender o processo de ensinar, no caso do professor, e de aprender, no caso do aluno. "É o universo, a constelação de imagens que surgem, algumas formadas conforme o explicitado pela teoria e muitas conforme intuição, a teoria informal e as teorias passadas". (…) O imaginário é, pois, constituído ao longo de nossa vida pessoal e profissional (p. 20). |
| Crenças (Perina, 2003) | As crenças (…) são verdades pessoais, individuais, baseadas na experiência que guiam a ação e podem influenciar a crença de outros (p. 10-11). |
| Crenças (Lima, 2005) | "Filtro pelo qual passa todo e qualquer conhecimento e como algo que não está disponível de forma sistematizada para todas as pessoas, como está o conhecimento, mas existe dimensão individual como na social e pode ser questionado e rejeitado por outras pessoas que não compartilham do mesmo sistema de crenças. (…) A crença não deixa de ser verdadeira para |

| | |
|---|---|
| | o individuo que a possui, mas se modifica na medida em que novas crenças são incorporadas no sistema de crenças de um indivíduo podendo vir, ou não, substituir a anterior (p. 22). |

Quadro 1 – Definições de crenças de acordo com Silva (2007)

Sobre os termos e conceitos mencionados na tabela 1, concorda-se com Silva (2007), quando ele afirma que, embora as crenças possam ter diferentes nomenclaturas e definições, elas apresentam alguns pontos em comum, como: considerar o contexto social do indivíduo, ser mutáveis, variar de pessoa para pessoa e se relacionar com as experiências de cada um.

Uma releitura dessa tabela permite acrescentar outros pontos comuns, como, por exemplo: o fato de as crenças serem implícitas, interativas e influentes nas atitudes e decisões de uma pessoa. Uma observação a ser feita, também, é sobre algumas definições apresentarem o conceito de crenças relacionado com conhecimento, embora, para alguns autores, haja diferenças entre esses termos (Weden 1998, Nespor, 1987, Rockeach, 1968 entre outros), enquanto, para outros, há uma correlação entre eles. (Pajares, 1992, Barcelos, 2000, Dewey, 1983 entre outros), sendo essa relação outra questão de difícil definição nessa área. Essas relações não serão discutidas neste trabalho.

Barcelos (2004, p. 129), por sua vez, também relacionou algumas definições e termos diferentes para as crenças para justificar porque é tão complexo investigá-las. A tabela apresentada, por essa autora, revela novos termos e definições encontrados na literatura, diferentes daqueles apresentados por Silva:

| Termos | Definições |
|---|---|
| Conhecimento Metacognitivo (Wedewn, 1986ª) | Conhecimento estável, declarável, embora às vezes incorreto, que os aprendizes adquiram sobre a língua, a aprendizagem, e o processo de aprendizagem de línguas, também conhecido como conhecimento ou |

| | |
|---|---|
| | conceitos sobre aprendizagem de línguas (p. 163). |
| Crenças (Weden, 1986) | Opiniões que são baseadas em experiências e opiniões de pessoas que respeitamos e que influenciam a maneira como eles [os alunos] agem (p. 5). |
| Representações dos aprendizes (Holec, 1987) | Suposições dos aprendizes sobre seus papéis e funções dos professores e dos materiais de ensino (p. 152). |
| Filosofia de aprendizagem de línguas dos aprendizes ( Abrahan & Vann, 1987) | Crenças sobre como a linguagem opera, e, consequentemente, como ela é aprendida (p. 95). |
| Crenças culturais (Gardner, 1988) | Expectativas na mente dos professores, pais, e alunos referentes a toda tarefa de aquisição de uma segunda língua (p. 110). |
| Representações (Riley, 1989, 1994) | Ideias populares sobre a natureza, estrutura e uso da língua, relação entre linguagem e pensamento, linguagem e inteligência, linguagem e aprendizagem e assim por diante (p.8). |
| Teoria folclórico-linguísticas de aprendizagem (Miller & Ginsberg) | Ideias que os alunos têm sobre a língua e aprendizagem de línguas (p. 294). |
| Cultura de aprender línguas (Barcelos, 1995) | Conhecimento intuitivo implícito (ou explicito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Esse conhecimento compatível com a sua idade e nível sócio econômico são baseados na sua experiência educacional anterior, leituras prévias e contatos com pessoas influentes (p. 40). |

| | |
|---|---|
| Cultura de aprender<br>(Cortazzi & Jin, 1996) | Os aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos 'normais' e 'bons' de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural (p. 230). |
| Cultura de aprendizagem<br>(Riley, 1997) | Um conjunto de representações, crenças e valores relacionados à aprendizagem que influencia diretamente o comportamento de aprendizagem dos alunos (p. 122). |
| Concepções<br>(Benson & Lor, 1999) | Referem-se ao que o aprendiz aceita, que são "objetos e processos de aprendizagem"; Crenças "referem-se ao que aprendiz acredita ser verdadeiro sobre esses objetos e processos, dada uma certa concepção do que eles são (p. 464). |

Quadro 2 - Definições de crenças, segundo Barcelos (2004)

Sobre a tabela 2, Barcelos (2004) comenta que, independente do termo, todas as definições apresentadas ressaltam que as crenças se referem à natureza da linguagem e ao ensino-aprendizagem de línguas. Em algumas definições, enfatizam-se mais o aspecto cultural e a natureza social de crenças, colocando-os como ferramentas que auxiliam os alunos a interpretar suas experiências.

Cabe ressaltar, aqui, que algumas definições da tabela se assemelham às definições das tabelas anteriores, o que comprova que, embora existam inúmeras maneiras de definir as crenças, sempre haverá elementos em comum, sendo que os mais marcantes e reveladores são aqueles ligados às experiências dos alunos e professores. Algumas definições complementam ou ampliam um conceito expresso em outra, por serem mais profundas em suas asserções, enquanto outras apresentam definições ultrapassadas, como, por exemplo, a de Weden (1986), que considerava as crenças como conhecimento *estável*, quando, na verdade, de acordo com Barcelos (2006), pela visão sociocultural das crenças, essas se mostram passíveis de mudanças e não estáticas.

Essa questão será abordada de forma melhor na seção 2.3, que trata da natureza das crenças.

As definições de crenças apresentadas neste trabalho não são as únicas representações possíveis de serem encontradas na literatura especializada, mas constituem um panorama dos termos e conceitos existentes.

Com base no que foi exposto, é interessante conhecer, também, como são formadas essas crenças. Assim, o próximo tópico tratará de abordar essa questão.

## 2.2 Origens das crenças de professores e alunos

A origem das crenças é uma questão bastante importante a ser apresentada no trabalho, pois auxiliará na fundamentação e na compreensão desse termo tão complexo.

De acordo com Madeira (2008, p. 121), muitos fatores estão relacionados à formação das crenças tanto dos educadores como dos educandos. Dentre os mais relevantes, o autor destaca: os hábitos arraigados, as questões afetivas, os fatores sócio-culturais e os conceitos inadequadamente adquiridos.

Para esse estudioso, dentre os fatores mencionados acima, os hábitos arraigados seriam os que mais teriam influência na formação das crenças, pois todas as experiências passadas de aprendizagem do indivíduo, como por exemplo, ex-professores, materiais didáticos usados, a maneira como aprendeu, contribuem na formação de suas crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Sobre essa questão, Luvizari (*apud* Vieira Abrahão, 2007, p. 50) sugere que os cursos de formação de professores deveriam ter espaço para a discussão de crenças e experiências, pois, dessa forma, professor-aluno poderia ‘desempacotar’ o que traz de crenças e experiências prévias para que, então, novas ideias possam ser, de fato, discutidas e (re)construídas.

Sobre as questões afetivas, Madeira (2008) afirma que elas não são fáceis de detectar, uma vez que as crenças de professores e alunos podem ser diferentes, sendo, portanto, difíceis de serem trabalhadas. Atentos com a importância dessa questão para os estudos sobre crenças, estudiosos da área, como, Almeida Filho e Richards e Lockhart, discutem sobre a questão da afetividade. Cada autor aborda a questão sob diferentes pontos de vista, retratados por Madeira no trecho a seguir:

> [...] enquanto Almeida Filho faz relação direta entre a escolha de atividades e do material didático com afetividades do professor em relação ao ensino e ao público e cultura alvos, Richards e Lockhart atentam à necessidade de se considerar na formação das crenças dos professores, alguns fatores de personalidade (p. 122).

A questão da personalidade, ressaltada por esses dois últimos autores, implica em se considerar características pessoais dos docentes: extroversão ou introversão como fatores influentes na escolha de sua metodologia de ensino (MADEIRA, 2008).

Dentre os fatores sócio-culturais, Madeira, a partir das reflexões de Almeida Filho (2002) e Kern (1995), cita os fatores: região, etnia, classe social, administradores da escola, legisladores e funcionários do governo do âmbito educacional como influenciadores na formação das crenças, visto serem elementos que se relacionam diretamente com os atores envolvidos no processo: professores e alunos.Sobre os conceitos inadequadamente adquiridos, esse autor comenta sobre certas noções que professores e alunos aprendem pela cultura popular, como: "aprenda inglês com professores nativos", "pense em inglês", "crianças aprendem melhor" e outras de mesma natureza que podem contribuir na formação de crenças.

Por outro lado, Garbuio (2006, p. 91) apresenta, em sua pesquisa, ideias semelhantes e outras complementares a respeito da origem das crenças. Essa autora considera, em seu estudo, as constatações de Richards e Lockhart (1994), sobre as origens das crenças, quando eles afirmam que as crenças se originam: - das experiências enquanto aprendizes de uma língua; - da experiência com relação ao que proporciona melhores resultados; - preferências estabelecidas na prática; - fatores relacionados com a personalidade; - princípios baseados na área de educação ou pesquisas em outras áreas; - princípios baseados em uma abordagem ou método.

Sobre a origem das crenças, vários fatores contribuem para sua formação, conforme os autores mencionados anteriormente relatam. Todavia, percebemos que esses fatores podem se originar a partir das experiências de cada indivíduo, conforme esquema que propomos a seguir:

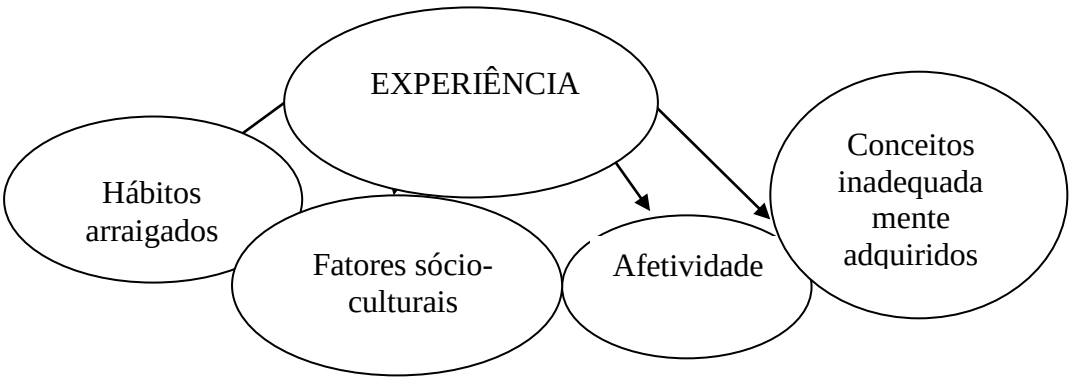



Figura 1 – Fatores que originam crenças

Por meio da figura 1, pode-se exemplificar que os fatores que dão origem as mais diversas crenças podem advir de um único ponto – a experiência. Quando as experiências do indivíduo são marcantes, é possível que elas gerem atitudes recorrentes, levando-o a formação de hábitos arraigados, à formação de crenças implícitas que podem guiar seu comportamento e atitudes.

No que se refere ao contexto de ensino-aprendizagem, por exemplo, pode-se dizer que, geralmente, as experiências vividas em sala de aula, com professores que marcam positiva ou negativamente, podem influenciar sobre suas crenças. Portanto, as experiências vividas como aprendiz podem resultar na prática das mesmas atitudes e dos mesmos comportamentos dos professores que lhe serviram de mestres, pois, nesse caso, as experiências de sucesso, vividas com determinado professor, atuarão na formação de suas crenças. Da mesma forma, isso pode acontecer com algumas experiências mal sucedidas que a pessoa pode enfrentar no decorrer do processo de aprendizagem de línguas. Nesse caso, essas situações servirão como base para rejeitar determinado fato, comportamento ou atitude. Pode-se ilustrar essa questão, ao questionar algumas pessoas sobre o motivo pelo qual elas declaram não gostar da Língua Inglesa. Na verdade, as respostas podem até variar, entre: “não consigo aprender”, “não sei falar”, “tenho vergonha”, o que permite inferir que, independente das respostas dadas, todas vão implicar em um único fator para sua existência: a experiência anterior que ele teve com a língua.

O mesmo acontece com a questão da afetividade, pois, pode-se dizer que as experiências vividas por um indivíduo dentro de um determinado contexto social implicarão na formação de seu caráter e, consequentemente, de suas crenças. Em outras palavras, acredita-se que a educação recebida, o contexto social, no qual o indivíduo conviveu, moldará seu caráter.

Dessa forma, pode-se dizer, no contexto escolar, que um professor apenas saberia lidar com as adversidades encontradas na sala de aula, após ter vivenciado algumas delas, de forma que ele só perceberá que precisará modificar alguma de suas crenças após a tentativa de colocá-las em prática. E sem essa experiência, torna-se mais difícil ter essa compreensão.

Em relação aos fatores sócio-culturais não é diferente, pois, de acordo com a classe social, as pessoas têm experiências diferentes de outras; assim, as crenças diferem dentro de um mesmo contexto, uma vez que o homem vive em uma sociedade plural (diferentes raças, sexo, etnia, região) e que tudo dependerá do tipo de experiência que os indivíduos daquele contexto tiveram previamente. Um exemplo pode ser dado a partir do que acontece em alguns casos com determinados conceitos ou formas de aprender, pois se percebe que nem sempre aquilo que apresenta resultados para uma pessoa apresenta os mesmos resultados para outra.

Para concluir, sobre os conceitos inadequadamente adquiridos, pode-se dizer que eles são internalizados de duas formas: a) pela experiência pessoal b) baseado no discurso do outro. Nesse último caso, a pessoa adquire um conceito e não busca por fontes que possam validar o mesmo.

## 2.3. Natureza das crenças

De acordo com Barcelos (2006, p. 18), a natureza das crenças evoluiu ao longo de duas décadas de pesquisa. Essas mudanças proporcionaram um perfil de natureza diferente da visão que se tinha anteriormente. Assim, as crenças deixaram de ser vistas como estáticas e fixas para serem entendidas como dinâmicas, emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, experienciais, mediadas, paradoxais, contraditórias, relacionadas à ação de uma maneira indireta, complexa e não tão facilmente distintas do conhecimento.

A natureza das crenças fica mais bem ilustrada no quadro a seguir:

| | |
|---|---|
| Dinâmicas: | As crenças mudam através de um período de tempo, como por exemplo, no curso de nossa história de vida, como dentro de uma mesma situação. |

| | |
|---|---|
| Emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente | As crenças não estão dentro de nossas mentes como uma estrutura mental pronta e fixa, mas mudam e se desenvolvem à medida que interagimos e modificamos nossas experiências e, somos, ao mesmo tempo modificados por elas. (…) as crenças incorporam as perspectivas sociais, pois nascem no contexto da interação e na relação com os grupos sociais. |
| Experienciais | As crenças dos aprendizes são parte das construções e reconstruções de suas experiências. |
| Mediadas | As crenças podem ser vistas como instrumentos, ferramentas disponíveis as quais podemos usar ou não dependendo da situação, tarefa e pessoa interagindo conosco. |
| Paradoxais e contraditórias | As crenças podem agir como instrumentos de empoderamento ou como obstáculos para o ensino-aprendizagem de línguas. |
| Relacionadas à ação de uma maneira indireta e complexa | As crenças não necessariamente influenciam as ações. |
| Não tão facilmente distintas do conhecimento | De acordo com Woods (2003), as crenças não se separam facilmente de outros aspectos, como, conhecimento, motivação e estratégias de aprendizagem. |

Quadro 3 - A natureza das crenças conforme Barcelos (2006, p.18)

No quadro 3, percebemos que algumas características sobre a natureza das crenças sofreram alterações ao longo dos anos, como, por exemplo, o pensamento que se tinha em relação às crenças serem estruturas fixas, estáticas. Na visão mais atualizada sobre crenças, já foi revelado que, na verdade, as crenças são dinâmicas, sendo passíveis de mudanças. Uma vez que o nosso meio sofre alterações e se modifica com o tempo e com as novas descobertas, as crenças acabam por mudar, também. Importante ressaltar,

que elas deveriam mudar, seguindo a lógica da interação, por serem dinâmicas; isso não significa que elas mudem de fato, uma vez que há outros fatores envolvidos.

Prosseguindo com as observações acerca do quadro, algumas características foram apenas reafirmadas, como no caso de as crenças advirem de experiências anteriores e serem difíceis de dissociá-las de conhecimento, enquanto, em outros casos, novas características foram incorporadas às crenças, como o fato de as crenças não influenciarem as ações. Essa é uma característica bastante complexa, pois, ao contrário do que se pensava, crenças exerciam forte influência nas ações. De acordo com Barcelos (2007), nesse caso, essa dissonância entre crença e ação está relacionada a fatores contextuais. Para essa autora, tais fatores são muito mais influentes nas ações do que as crenças em algumas situações.

A próxima seção trata de abordar sobre o processo de mudança das crenças, apresentando reflexões e considerações a esse respeito. Acredita-se ser relevante para esta pesquisa essa discussão, pois, percebe-se que as transformações, ocorridas em nosso meio, proporcionaram mudanças de paradigmas, essas mudanças por sua vez, envolvem diretamente as crenças dos indivíduos. Desse modo, é importante considerar como ocorrem as mudanças das crenças e quais os fatores influentes nesse processo.

## 2.4 - Mudanças das crenças

De acordo com Barcelos (2007), há fatores que se constituem obstáculos para a mudança das crenças: a natureza delas, a relação entre crença e ação e os fatores contextuais. Cada um desses fatores será abordado, a seguir.

### 2.4.1. A natureza das crenças

As crenças são formadas por sistemas e teias e apresentam uma estrutura bastante complexa, assim, para a referida autora, a natureza das crenças torna o processo de mudança mais difícil.

Para Kudiess (2005, p.7),

> “as crenças são representações mentais integradas a um esquema existente, os quais seguem três suposições: as crenças formam um esquema como uma rede semântica; as crenças contraditórias residem em diferentes domínios desta rede; algumas crenças são consideradas “essência” e, portanto, difíceis de mudar.”

Semelhante a Kudiess, Barcelos (*apud* Rokeach, 2007: 10) sinaliza que as crenças são divididas em dois grupos: crenças centrais e crenças periféricas. As crenças centrais são as mais resistentes a mudanças, pois, além de se inter-relacionar com outras crenças, estão relacionadas à nossas emoções, identidade, primeiras experiências e imagem, em outras palavras, as crenças centrais armazenam as crenças mais antigas, ou seja, as primeiras crenças do nosso sistema, sendo assim, mais difíceis de serem modificadas, uma vez que, para mudá-las, haveria uma mudança em toda sua estrutura, quer seja para abandonar uma crença, quer seja para adicionar uma nova crença.

> "(…) a mudança de uma crença torna-se difícil então, pois, como estão interconectadas umas às outras, é preciso que haja uma desconstrução de algumas crenças para que outras possam ser incorporadas. É preciso não só haver uma alternativa para ocupar o lugar dessa crença como também essa alternativa ser reconhecida como plausível de ocupar esse lugar nessa estrutura." (Barcelos apud Woods, 2007: 10).

Dessa forma, quando os alunos dizem não gostar de inglês, por não acreditarem que possam aprender, essa crença pode ter sido originada a partir de alguma experiência anterior que eles tenham tido. Não obstante, essa crença está associada a outras, como: "só se aprende inglês fora do Brasil"; "em escola pública não se aprende inglês", "para aprender inglês, tem que ser em escola de idiomas", "é chato aprender inglês".

Nesse sentido, para que a crença principal, "Acreditar que não conseguem aprender Inglês," seja modificada, as outras crenças devem, igualmente, ser alteradas; essas, por sua vez, poderão ser modificadas, se o indivíduo, insatisfeito com sua crença, buscar alternativas que possam comprovar que o modo de pensar dele está equivocado e, assim, por meio de uma nova experiência, tentar substituir sua crença antiga por uma nova.

A partir dos conceitos de assimilação e acomodação de Piaget, um modelo de mudança é apresentado por Posner (1982), tanto no estudo de Barcelos quanto no estudo de Kudiess. Desse modo, as autoras explicam, nos seus trabalhos, que, por meio do processo da assimilação, o indivíduo incorpora novas informações a um sistema existente; ou seja, novas crenças surgem na estrutura, enquanto, no processo de acomodação, o indivíduo, substitui ou reorganiza uma nova informação, ou seja, uma nova crença, no sistema.

Contudo, o processo de substituição das crenças é mais difícil de acontecer, pois *"requer uma mudança mais radical"* (Barcelos, 2007, p.11), uma vez que, para haver a mudança, o indivíduo tem que estar insatisfeito com determinada crença a ponto de querer modificá-la.

Nesse contexto, Barcelos (op.cit) afirma que "(…) quanto mais forte e enraizada uma crença, mais chances de que haja assimilação em vez de acomodação.", talvez, por essa razão, quanto mais idade o indivíduo tem, mais resistente à mudança ele se torna.

### 2.4.1.1. Relação crença e ação

A relação crença e ação é um dos fatores mais complexos no processo de mudança das crenças, na opinião de Barcelos (2007), pois, primeiro, há que se entender a natureza dessa relação. Dessa forma, Barcelos, com base em Richardson (2007, p.12), sinaliza que há três formas de compreender essa relação: pela relação de causa e efeito, pela relação interativa e pela relação hermenêutica.

Na primeira relação, as ações são realizadas a partir das crenças, de forma que, para mudar determinada atitude, deve, primeiramente, mudar a crença. No entanto, há autores que acreditam que, na verdade, o que acontece é o contrário, muda-se a ação para, depois, mudar a crença.

Com base no pressuposto que as crenças influenciam fortemente as atitudes de um indivíduo, concorda-se com a opinião dos teóricos que afirmam que, para mudar uma ação, deve-se, antes, mudar as crenças. É válido dizer que, para uma mudança de fato, nas ações, ela deve ocorrer em nível de crença central e não em nível de crença periférica, para que, assim, a ação se concretize e não fique apenas no discurso.

Já, na relação interativa, de acordo com Barcelos, as mudanças nas crenças e nas ações são recíprocas, uma vez que ao mudar as crenças, mudam-se as ações. Nesse tipo de relação, as mudanças acontecem simultaneamente.

A relação hermenêutica, ainda de acordo com Barcelos (2007), é marcada pela complexidade, uma vez que abrange o processo de pensamento do professor e suas ações no contexto de ensino, as quais, nem sempre, são convergentes com as suas crenças. Barcelos fundamenta-se em Borg (2007, p. 13), para ressaltar que a mudança no comportamento não garante que a crença foi mudada também; do mesmo modo que a mudança na crença não implica garantias de mudança no comportamento. Nesse sentido, é possível que o indivíduo tenha uma crença e atue de maneira contrária a ela; da mesma forma que uma atitude não necessariamente corresponda à determinada crença.

### 2.4.1.2 Fatores Contextuais

Os fatores contextuais existentes no âmbito de ensino pode ser um dos aspectos mais influentes que as crenças nas mudanças. De acordo com Barcelos, "os professores podem adotar posturas que não condizem com o que pensam ao se verem sobrecarregados com as forças atuantes sobre a sala de aula." (Barcelos *apud* Johnson 1994, p. 69).

Dentre os fatores contextuais existentes no âmbito educacional, elencados por Barcelos, há: rotina da sala de aula, material didático, políticas públicas escolares, recursos, carga horária, alunos desmotivados, salas cheias, proficiência limitada dos alunos, cultura de aprender do aluno, do material ou de terceiros entre outros. Outros autores complementam a lista desses fatores, considerando outros aspectos, como, por exemplo, na pesquisa de Araújo (2004, p. 128), as experiências anteriores e a incorporação do discurso acadêmico, sem concretização na prática, foram os fatores determinantes.

A existência de um ou vários desses fatores, no contexto pesquisado, deve ser considerado, uma vez que exerce forte influência nas atitudes dos professores em sala de aula.

Assim, sobre as mudanças nas crenças, deve-se considerar que, além de ser um processo lento, deve ser contínuo, uma vez que, ao longo dos anos, surgem transformações e novos conhecimentos. Desse modo, uma reflexão sobre a prática pedagógica e a tomada de consciência, sobre as crenças que se têm a respeito do processo de ensino-aprendizagem, podem contribuir para a mudança. (Barcelos 2007, Araújo, 2004, Almeida Filho, 1993)

Conforme o que foi apresentado até este momento, é possível depreender que a investigação do sistema de crenças de um indivíduo não é uma tarefa fácil de ser realizada; contudo, o interesse por pesquisas nessa área é crescente no âmbito da Linguística Aplicada.

## 2.5. A importância dos estudos sobre crenças

As pesquisas sobre crenças têm aumentado consideravelmente, visto possibilitarem explicar as intenções, decisões e ações dos indivíduos. Especificamente no contexto educacional, elas permitem descrever as ações pedagógicas, as dificuldades, as consequências que elas podem trazer, possibilitando melhor entendimento sobre como o processo de ensino-aprendizagem ocorre, além de permitir uma futura intervenção para a melhoria nesse processo.

De acordo com Nespor (1985, p. 03), o TBS (Teacher Beliefs Study), sigla inglesa que corresponde, em português, a Estudo das Crenças de Professores, é bastante adequado, quando o que se pretende é entender as bases que fundamentam as práticas dos professores; visto que, segundo esse mesmo autor, as crenças sobre ensino têm papel fundamental nos objetivos a serem alcançados no processo de ensino-aprendizagem e nos tipos de tarefas que serão executadas para atingi-los, haja vista que Nestor afirma que, em muitas práticas de sala de aula, essas crenças influenciam muito mais as decisões e atitudes que os educadores apresentam em sala de aula que a formação formal recebida por esses profissionais.

Silva (2007, p. 255) afirma que os estudos dessa área apresentam inúmeras implicações, tanto para o processo de ensino-aprendizagem como para a formação de professores, pois ele considera que tais implicações contribuirão para a formação de professores e de alunos críticos-reflexivos, haja vista, que, por meio das investigações, proporciona-se aos participantes do estudo a tomada de consciência de suas próprias crenças e mesmo daquelas já existentes na LA.

No Brasil (Barcelos, Vieira-Abrahão, 2006; Rocha, 2006; Garbuio, 2005; Gil, Rauber, Carazzai e Bergsleithner, 2005; Silva, 2005; Vechetini,2005; Araújo, 2004; Belam,2004; Conceição,2004; Finardi, 2004; Rottava & Lima, 2004; Vieira Abrahão, 2004; Bandeira, 2003; Dias, 2003; Leite, 2003; Perina, 2003; Gimenez, 2002; Leffa, 2001; Marques, 2001; Silva, L., 2001; Silva, S., 2001; Barcelos, 2000; Carvalho, 2000; Silva, I., 2000; Almeida Filho, 1999 e outros), e no exterior (Horwitz, 1985; Wenden, 1986;Kern, 1995; Peacock, 2001; Kalaja & Barcelos, 2003 e outros), é cada vez mais crescente o número de pesquisas sobre crenças, fato que sinaliza a importância desse conceito nas investigações com foco na sala de aula. Para Barcelos (*apud* Bree, 2004, p. 125), uma das principais razões para que se discutam e investiguem as crenças é devido ao fato de que "nenhuma investigação ou relacionamento humano pode ser adequadamente entendido, a menos que consideremos as suas expectativas, valores e crenças".

Estudos da referida autora mostram que o interesse pela investigação de crenças teve início nos anos 1970, quando Hosenfeld, em 1978, publica um artigo sobre esse assunto, embora não tenha abordado em seu trabalho o nome crenças, mas, sim, "mini-teorias de aprendizagem de línguas". Esse autor demonstra, em seu artigo, o interesse por "desvendar" o mundo do aprendiz. Logo após esse trabalho, surge, em 1980, o artigo de Breen & Candlin, demonstrando a importância de se conhecer a visão do aluno sobre o processo de ensino-aprendizagem e as relações dessas visões com suas experiências de educação.

É somente em 1985, que o termo crenças sobre aprendizagem de línguas aparece no estudo desenvolvido por Horwitz. É por meio desse trabalho, também, que o surge o BALLI – Beliefs About Language Learning Inventory, um instrumento, criado por essa autora, para levantar as crenças tanto de professores quanto de alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Em 1980, devido aos trabalhos desenvolvidos por Weden, o conceito de crenças ganhou mais força dentro da Linguística Aplicada. Somente em meados da década de 1990, esse conceito começa a ganhar força, no Brasil, com os estudos dos seguintes autores: Leffa (1991), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1995). "A trajetória do conceito de crenças em LA fica ainda mais completa, quando esse conceito começa a fazer parte de modelos teóricos, de diagramas explicativos do processo ensino-aprendizagem" (BARCELOS, 2004, p. 128).

Nesse sentido, com apoio no que foi exposto acima, desenvolveu-se esta pesquisa, por entender e concordar com estudos dos autores citados que, para compreender as atitudes e as escolhas de professores e alunos em sala de aula, faz-se necessário conhecer as crenças deles, a fim de poder identificar como elas interferem em suas experiências no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, no que tange ao uso do computador como instrumento facilitador desse processo.

## 2.6 Tipos de questões investigadas nas pesquisas sobre crenças

Barcelos (2006, p. 22), em seu trabalho, coloca que as primeiras pesquisas dessa área focalizavam a identificação de crenças. A autora menciona os estudos de Horwitz (1985); Carvalho, (2000); L. Silva (2001), como exemplos. Ela menciona, ainda, que havia interesse também em estudos que demonstravam a influência das crenças no processo de ensino-aprendizagem, ressaltando que essa questão continua sendo analisada até os tempos atuais. Trabalhos, como, crenças e autonomia, em um primeiro momento, também foram pesquisados. Embora, a autora reconheça a importância que esses trabalhos tiveram para começar a entender a respeito das crenças, ela afirma ser necessário mudar o foco e desenvolver pesquisas que abordem outras questões e aspectos tão relevantes quanto esses.

Dessa forma, a referida autora apresenta alguns exemplos de trabalhos, distribuídos em categorias, que estão sendo desenvolvidos, sinalizando que um mesmo estudo pode abranger mais de uma questão. A seguir, essas categorias são apresentadas, a fim de contextualizar nossa pesquisa.

| Categoria | Descrição |
|---|---|
| Investigação de crenças mais específicas | Estudos que investigam diversos aspectos como: gramática; leitura; bom professor; bom aprendiz; correção de erros; linguagem lúdica; tradução; vocabulário e ensino de vocabulário; motivação; avaliação e oralidade.<br>- "Esses estudos contribuem para uma compreensão mais detalhada a respeito de fatores específicos dentro do processo de ensino-aprendizagem de línguas e da relação desses fatores com crenças." |
| Crenças e processo de reflexão | "Refletir significa buscar compreender porque se faz como se faz. As crenças exercem papel fundamental na reflexão, sendo a base dos questionamentos do professor."<br>- Vários estudos já demonstram os tipos de crenças que os professores apresentam nos cursos de formação e como estas influem em suas práticas, outros estudos tratam da relação das crenças com as decisões dos professores em sala de aula. |
| Crenças e metáforas | Alguns estudos apresentam metáforas na investigação de crenças.<br>"De acordo com Krasmch (2003), crenças e metáforas são vistas como um processo cognitivo e linguístico que une dois domínios ou espaços mentais em uma só frase linguística." |
| | "A incorporação de teorias de diferentes teóricos como Bakthin, Vygotsky e |

| | |
|---|---|
| Uso de referenciais teóricos diversos | Dewey, pode trazer revelações importantes tais como as de que crenças têm vozes múltiplas, são mediadas e fazem parte de nossa experiência. |
| Estudos longitudinais | Devido ao conceito de crenças ser bastante complexo, estudos dessa natureza permitem ao pesquisador maior credibilidade e veracidade nas investigações. |
| Foco na Escola Pública | Por muito tempo, as pesquisas sobre crenças focalizaram os cursos de Letras, mas esta realidade vem sendo pouco a pouco modificada, à medida que estudos neste ambiente vão surgindo. "Esses trabalhos trazem dados importantes sobre o tipo de crenças desses professores e alunos e como essas crenças podem influenciar suas abordagens de ensinar e de aprender." |
| Relação entre as crenças de aluno e a de professores. | 'Alguns estudos estão focalizando não somente as crenças de professores ou alunos, mas também a relação e os conflitos que podem surgir." Essa é uma tendência que contribui para entender de que maneira as crenças interferem na relação professor-aluno. |

Quadro 4 - Tipos de investigações nas pesquisas sobre crenças

Com base nessa categorização de aspectos a serem investigados dentro do contexto de crenças, que esta pesquisa abrange três diferentes pontos, a saber: o foco na escola pública, a relação de crenças entre professores e alunos e a investigação dentro de um contexto específico. Nesse sentido, a escolha pelo foco na escola pública aconteceu em consonância com a afirmação de LUVIZARI (2007, p. 19), que: "todos os cidadãos deveriam ter o

compromisso ético de contribuir com o ensino público. Esse dever passaria ser ainda maior se um indivíduo se beneficiou do ensino público.” Importante ressaltar, ainda, que o contexto da escola pública, de acordo com os estudos realizados, é pouco explorado; quanto se trata de pesquisar as crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas, a maioria das pesquisas que trata desse tema tem como foco os cursos de idiomas ou escolas da rede privada de ensino.

Em um levantamento de pesquisas nacionais, realizadas em contexto de escola pública sobre o uso do computador para o processo de ensino-aprendizagem de línguas, foram encontradas apenas duas dissertações que investigavam esses aspectos (CORTEZ, 2007; HATUGAI, 2006). No entanto, quando se trata de pesquisa sobre crenças em contexto de escola pública sobre o uso do computador nas aulas de língua inglesa, apenas uma pesquisa foi encontrada (PERINA, 2003) e, ainda, assim, esta pesquisa não focaliza exclusivamente a escola pública, mas realiza um estudo comparativo entre escolas privadas, públicas e de idiomas a fim de coletar subsídios para programas de formação inicial e continuada de professores de inglês a respeito da integração da tecnologia educacional nas práticas pedagógicas.

Percebemos, assim, que, embora tanto as discussões acerca do uso do computador na escola quanto as investigações sobre crenças sejam antigas, no Brasil, ainda há um longo percurso a ser desenvolvido e a prova disso é a escassez, até o presente momento, de pesquisas sobre esse tema no contexto da escola pública.

No próximo item, abordamos a pesquisa de crenças sobre o uso do computador nas aulas de língua inglesa, ressaltando os pontos mais relevantes deste estudo.

## 2.7. A pesquisa de crenças sobre o uso do computador nas aulas de LI

Como foi mencionado anteriormente, embora as pesquisas sobre crenças venham aumentando consideravelmente, ainda há poucos estudos realizados em contextos mais específicos, como é o caso desta pesquisa que trata das crenças acerca do uso do computador nas aulas de Língua Inglesa. O único trabalho desenvolvido nesse contexto foi a dissertação de mestrado desenvolvida por Andrea Almeida Perina, defendida em 2003. É sobre essa pesquisa que trataremos nos parágrafos seguintes.

Perina (2003.), em sua pesquisa, tratou de identificar as crenças de professores de inglês de instituições diferenciadas e descobriu que as crenças podem ser individuais, pessoais

e são originadas de acordo com o contexto, ou seja, sua pesquisa revelou que, dependendo do contexto pesquisado, as crenças dos informantes eram de natureza diferenciada. Um exemplo desse fato está retratado na identificação das seguintes crenças: professores de escolas de idiomas acreditam que as atividades mediadas pelo computador devem ser significativas, já entre os professores da rede privada a crença mais fortemente notada é que o professor deve perder o medo de usar o computador e, entre os professores da escola pública, a crença mais presente entre eles é que o professor deve saber manusear o computador.

Nesse sentido, evidencia-se que o uso do computador, pelos professores de inglês, parece estar bem mais consolidado na rede de cursos de idiomas, sendo que, nas escolas regulares, esse uso ainda demanda iniciativas que promovam e incentivem mais o uso desse recurso a favor do processo de ensino-aprendizagem.

Um aspecto bastante positivo, encontrado por essa autora em seu estudo, é que todos os professores participantes que ainda não usam o computador nas aulas, independente da instituição da qual faça parte, mostram-se desejosos e interessados em começar a fazer uso desse recurso em sua prática pedagógica; aqueles que já fazem uso, por sua vez, visam a melhoria dessa prática em suas aulas, através de estudos, capacitações, desenvolvimento de projetos pedagógicos etc.

Outro aspecto bastante interessante, observado na pesquisa da referida autora, é que, independente da instituição de ensino que se encontra o professor informante, todos eles são alfabetizados tecnologicamente, isto é, são usuários do computador e de alguma forma, sabem usar o computador. Esse fator comprova, nesse caso, que a filiação institucional não representa um diferencial quanto ao uso desse recurso tecnológico. Muito embora esses profissionais sejam alfabetizados tecnologicamente, a pesquisa revelou, também, que nem todos são letrados digitalmente, ou seja, apesar de terem domínio sobre a máquina, não sabem se apropriar desse conhecimento em favor do processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa de Perina (2003) é importante de ser mencionada, primeiro por ser a pioneira em estudos nessa área e, também, pela necessidade de se ressaltar o quanto esse contexto precisa ser enfatizado e desenvolvido, haja vista as novas demandas que a escola vem enfrentando, em decorrência das exigências do mundo moderno.

O capítulo seguinte tem por objetivo apresentar a metodologia escolhida para a realização desta pesquisa.

# Capítulo 3 – Metodologia da Pesquisa

## 3.1. Introdução

Este capítulo tem por objetivo apresentar e discutir a metodologia e os procedimentos de coleta e análise de dados adotados. Para tanto, ele foi dividido em seis itens. O primeiro item traz uma breve explanação sobre a natureza da pesquisa; o segundo traz a descrição do contexto, no qual a pesquisa foi realizada; o terceiro trata das abordagens e metodologias de pesquisa sobre crenças, bem como a definição da abordagem da pesquisa; o quarto traz os instrumentos e procedimentos utilizados na coleta de dados; o quinto item aborda os procedimentos para análise dos dados e o sexto e último item trata das limitações da pesquisa.

## 3.2. A natureza da pesquisa

Partindo do principal objetivo desta pesquisa que é investigar as crenças dos professores e alunos a respeito do uso do computador nas aulas de LI e como esse processo vem acontecendo nas escolas públicas da rede estadual de ensino de Campo Grande-MS, acreditamos que a abordagem de cunho etnográfico interpretativo é, dentre os estudos qualitativos, aquela que melhor abrange nossas perspectivas de trabalho.

Valemo-nos, então, dos estudos de Erickson (1985), André (1997), Mattos (2001), para justificar a escolha por tal abordagem.

De acordo com Mattos (2001, n.p.), a pesquisa etnográfica

> […] compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos. Por exemplo: uma vila, uma escola, um hospital, etc.[…]

Nesse sentido, essa abordagem permitirá observar e coletar dados das interações entre professores e alunos, mais especificamente, no ambiente da sala de tecnologias na escola, buscando investigar como os docentes e seus respectivos aprendizes estão interagindo nas aulas de LI, mediadas pelo computador.

Outro ponto relevante, para nossa pesquisa, é que a abordagem etnográfica se orienta para a apreensão e descrição dos significados culturais dos sujeitos. (Erickson, 1985). Considera importantes as representações e opiniões de todos os envolvidos no âmbito escolar

para a investigação da prática pedagógica, uma vez que levam em consideração os múltiplos significados atribuído pelos sujeitos às suas ações e interações. (André, op.cit).

Nesse contexto, é de interesse de nosso estudo investigar as crenças dos principais atores envolvidos na interação de sala de aula (professores e alunos), a fim de obter uma visão mais abrangente dos fatos. Pesquisar uma realidade a partir de diversas perspectivas torna o estudo mais rico.

A pesquisa etnográfica, ainda de acordo com André, também possibilita maior flexibilidade ao pesquisador para analisar e colher os dados, pois o processo investigativo nem sempre segue conforme o previsto ou corresponde às expectativas. Desse modo, essa abordagem permite que se possa trabalhar com aspectos novos do problema estudado.

No caso desta pesquisa, deparamo-nos com um fato inesperado na investigação. Esse fato fez com que algumas modificações fossem realizadas, como, por exemplo, a natureza da pesquisa foi modificada, a hipótese do estudo foi alterada, o foco ampliado, havendo necessidade, inclusive, de adotar outros tipos de instrumentos de pesquisa na busca por melhores resultados sobre a realidade investigada.

Assim, ao iniciarmos nossas investigações sobre o uso do computador nas aulas de inglês, tínhamos, por objetivo, realizar um diagnóstico sobre essa realidade nas escolas públicas estaduais de Campo Grande-MS, procurando responder às seguintes perguntas: a) o professor de inglês, dessa rede de ensino, usa o computador nas aulas? b) se usa, de que forma esse recurso está sendo utilizado? Se não usa, quais os fatores que influenciam tal escolha? c) O computador é uma ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, na opinião dos professores e dos alunos?

Como hipótese do estudo, tínhamos que os professores dessa rede não usavam o computador nas aulas. Tal hipótese foi formulada por meio de observações e reflexões realizadas a partir de nossa experiência de trabalho, enquanto professora responsável por uma sala de tecnologias de duas escolas diferentes, dessa mesma rede.

Nesse contexto, nós, enquanto professora da sala de tecnologias, percebemos que o professor de língua estrangeira não fazia uso da STE; da mesma forma, esse fato era percebido por outros colegas responsáveis pela referida sala, em conversas informais. Quando havia encontros para divulgar as experiências obtidas nas STEs, não apareciam atividades relacionadas com a língua inglesa; portanto, a partir dessas observações, sentimos a necessidade de pesquisar o uso do computador nas aulas de LI, a fim de confirmar nossa hipótese e, assim, buscar alternativas para contribuir com ações que pudessem auxiliar a modificar essa realidade. Caso não se confirmasse, a pesquisa poderia contribuir para divulgar

as experiências dos professores e dos alunos e, ainda, revelar se o referido recurso tecnológico era percebido pelos principais atores, desse contexto, como ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem.

Então, ao analisar os questionários entregues aos professores, observamos que quase 100% dos professores investigados utilizavam o computador nas aulas. Portanto, nossa hipótese de estudo foi refutada logo no início da pesquisa, ao contrariar aquilo que imaginávamos. Diante daquilo que, para nós, foi uma surpresa, sentimos a necessidade de investigar mais a fundo essa realidade. Desse modo, foi assim que nosso estudo ganhou novas características e perspectivas.

Voltando às nossas exposições sobre a abordagem etnográfica, gostaríamos de acentuar mais algumas questões. Nesse sentido, a respeito da crítica que alguns autores fazem a esse tipo de abordagem, apoiamo-nos em Erickson *apud* André (1997), para tecer nossas considerações. Para esse autor, é preciso ter claro a importância de se distinguir uma descrição pormenorizada e a pesquisa etnográfica.

> […] É preciso, segundo ele, não confundir a observação como técnica de coleta de dados com a metodologia de observação participante, que busca descrever os significados de ações e interações, segundo o ponto de vista de seus atores. A etnografia, diz ele, deve se centrar na descrição dos sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados, o que vai muito além da descrição de situações, ambientes, pessoas ou da mera reprodução de suas falas e de seus depoimentos […]

Com base nas considerações desse teórico, percebemos, em nosso estudo, sobretudo, depois da mudança de foco empreendida, muito mais que meras reproduções de falas e descrições de situações. Uma vez que identificamos as crenças dos professores e alunos, observamos as interações realizadas na sala de tecnologia, bem como as atividades propostas pelos professores nesse ambiente, interpretamos os fatos observados, problematizamos as questões levantadas e traçamos um perfil dos sujeitos pesquisados

Para traçar o perfil dos sujeitos de pesquisa, valemo-nos da abordagem quali-quantitativa dos dados, uma vez que envolveu tanto aspectos qualitativos quanto quantitativos. Esses perfis envolveram também aspectos sociais e culturais, sendo, posteriormente, associados aos indicadores qualitativos da investigação.

Tendo em vista que as abordagens qualitativas e quantitativas não são excludentes, a análise envolveu quantificação de resultados, sobretudo de dados extraídos dos questionários.

Para André (1995, p.24), qualidade e quantidade estão intimamente relacionadas, pois "posso fazer uma pesquisa que utiliza basicamente dados quantitativos, mas na análise que

faço desses dados, estarão sempre presentes meu quadro de referência, os meus valores e, portanto, a dimensão qualitativa.

Assim sendo, acreditamos que recorrer à abordagem quantitativa foi necessário para classificar os dados coletados, facilitando a interpretação de respostas recorrentes, explicitando, assim, a dimensão qualitativa. Tal abordagem contribuiu de forma relevante para melhor análise do tema em questão.

## 3.3 Contexto e sujeitos da pesquisa

Em consonância com as leituras realizadas para a elaboração desta pesquisa, observamos que há uma carência de estudos acerca do tema em questão, nas escolas públicas. Desse modo, escolhemos desenvolver nossa pesquisa nesse âmbito, a fim de contribuir com avanços dos conhecimentos nesse contexto.

Outra questão levada em consideração para a escolha do contexto, é que, de acordo com as políticas públicas a respeito do uso do computador na educação, as escolas públicas são mais visadas, tanto pelo governo federal quanto pela Secretaria de Estado, a utilizarem a tecnologia em favor da educação. Essa afirmação fundamenta-se nos esforços realizados por esses governos em capacitar os professores da rede para o uso das tecnologias em favor do processo de ensino-aprendizagem, por meio dos seguintes cursos oferecidos: Ensinando e Aprendendo com as TICs; Elaboração de Projetos; Mídias na Educação, entre outros.

Nesse sentido, para delimitar o contexto estudado, escolhemos as escolas públicas da rede estadual de ensino, do município de Campo Grande. Tal escolha foi realizada, principalmente, devido ao fato de esta pesquisadora ser professora regente de Inglês da rede e, também, professora da Sala de Tecnologias Educacionais – STE, apresentando maior familiaridade com a rede de ensino mencionada.

A rede estadual de ensino de Campo Grande conta com 84 escolas localizadas por todas as regiões da cidade. As escolas estaduais oferecem ensino fundamental, médio e a educação de jovens e adultos, sendo que algumas escolas oferecem apenas uma dessas modalidades de ensino.

Todas essas escolas contam, atualmente, com, pelo menos, uma Sala de Tecnologia Educacional, e cada sala conta com um professor, por turno, responsável pelo gerenciamento do espaço. Algumas escolas da rede optaram por não oferecer a LI como língua estrangeira moderna, passando a adotar o espanhol.

Para realizar nossa pesquisa, visitamos as escolas cuja localização era mais acessível, a fim de convidar os professores de inglês a participar deste estudo. Nas demais escolas da rede, até mesmo, por questões de tempo e praticidade, o contato foi feito através do e-mail. Os endereços de e-mail desses professores foram obtidos com a contribuição do Núcleo de Tecnologias Educacionais de Campo Grande - MS.

As escolas que participam desta pesquisa foram escolhidas devido à disponibilidade dos professores de inglês em colaborar com o desenvolvimento desta investigação.

Os sujeitos de pesquisa são os professores de Inglês dessa rede de ensino e seus respectivos alunos. Assim, contamos com a colaboração de 30 professores de inglês e 200 alunos. O perfil dos sujeitos de pesquisa será traçado no próximo capítulo que trata da análise dos dados, por corresponder a uma das perguntas deste estudo.

## 3.4 Abordagens e metodologias na investigação sobre crenças

Barcelos (2001, p.75) apresenta três tipos de abordagens de investigação para as pesquisas que tratam de crenças sobre a aprendizagem de línguas. Essas abordagens são definidas de acordo com o tipo de crença, metodologia e a relação existente entre crença e ações. A primeira é nomeada de abordagem normativa, a segunda é chamada de metacognitiva e a terceira intitula-se abordagem contextual.

De acordo com essa autora, a abordagem normativa trata de classificar e descrever os tipos de crenças dos sujeitos da pesquisa a fim de entender as conexões entre crenças e ações. Esse tipo de abordagem compreende o uso de questionários com afirmações pré-estabelecidas pelo pesquisador. Nesse caso, o questionário mais usado foi desenvolvido por Horwitz (1985), denominado *Beliefs About Language Learning Inventory* – (BALLI). Algumas pesquisas fazem uso de entrevistas para validar o uso dos questionários, pois foi detectado que, geralmente, encontram-se divergências entre as crenças detectadas no BALLI e as entrevistas. Nessa abordagem, as crenças são vistas como conceito pré-concebido que interferem negativa ou positivamente em suas ações dentro de sala de aula. A relação entre crenças e ações não são investigadas, apenas sugeridas.

A abordagem metacognitiva, como o próprio nome já diz, permite aos sujeitos da pesquisa identificar algumas de suas crenças e a refletir sobre suas experiências e ações. Os instrumentos de pesquisa usados nesta abordagem são: entrevistas, auto-relatos e questionários semi-estruturados. “A relação entre crença e ação também não é investigada,

mas apenas sugerida" (BARCELOS, 2001, p. 80). Apesar de ser considerada a relação entre crença e contexto, nessa abordagem, essa relação e sua influência nas crenças não é investigada. Nesse contexto, a visão de crenças é definida como conhecimentos metacognitivos, isto é, entendida como partes integrantes do processo de pensamento individual que influenciam nas atitudes dos indivíduos.

A última abordagem sugerida por Barcelos (*op.cit*.), a contextual, objetiva compreender como as crenças de educadores e educandos em contextos específicos, influem em suas ações. Nessa abordagem, as crenças são pesquisadas por meio de observações em sala de aula, entrevistas, diário de pesquisa e estudos de casos.

> […] Na abordagem contextual, as crenças são caracterizadas como dependentes do contexto, a relação entre crenças e ação não é apenas sugerida, mas é investigada dentro do contexto especifico dos alunos [ …] (BARCELOS, 2001, p. 82).

De acordo com o exposto, percebemos que a escolha pela abordagem utilizada no estudo sobre crenças depende dos objetivos que se pretende alcançar com a pesquisa.

Portanto, considerando os objetivos da pesquisa e a natureza dela, acreditamos que este estudo apresenta características da abordagem contextual, pois possibilita investigar as crenças não apenas a partir dos discursos dos sujeitos da pesquisa, mas a partir das decisões e atitudes dos mesmos em sala de aula. Além disso, essa abordagem apresenta elementos que se enquadram dentro da abordagem qualitativa de base etnográfica.

No próximo item, faremos uma breve apresentação dos instrumentos de coleta de dados que caracterizam as pesquisas sobre crenças, a fim de justificar nossas escolhas pelos instrumentos utilizados para a coleta de dados.

## 3.5 Instrumentos e procedimentos utilizados na pesquisa sobre crenças

De acordo com Vieira Abrahão (2004), os instrumentos, para investigação de crenças, que vêm sendo usados nas pesquisas são: questionários, entrevistas, auto-relatos, notas de campo, diários, observação de aulas, gravações de áudio e vídeo, sessões de visionamento e desenhos. Essa autora ressalta que, na pesquisa de natureza qualitativa de cunho etnográfico, é necessário fazer o uso combinado de alguns instrumentos dentro da mesma pesquisa, visando promover a triangulação de dados, criando várias perspectivas, pois um único instrumento pode não fornecer dados suficientes para validar a investigação.

Assim, passamos a discorrer, sob a ótica dessa autora, sobre as principais características de cada instrumento de pesquisa mencionado anteriormente, a fim de justificar a escolha dos mecanismos utilizados na realização de coletas de dados deste estudo. No quadro abaixo, estão reunidas as características mais relevantes, destacando-se as vantagens e as desvantagens de cada instrumento, segundo as observações de Vieira Abrahão (2006). Fizemos algumas complementações, de acordo com nossas reflexões a respeito.

| **Instrumento de Pesquisa** | **Vantagens** | **Desvantagens** |
|---|---|---|
| Questionários | - dados podem ser coletados em diferentes momentos;<br>- permitem respostas em diferentes locais;<br>- fáceis de aplicar;<br>- pode envolver um grande número de informantes;<br>-consomem menos tempo no momento da aplicação;<br>-**garantem precisão e clareza;**<br>-**fáceis de serem tabulados;**<br>**(**destacamos estes itens, pois gostaríamos de ressaltar que a nosso ver, nem sempre garantem precisão e clareza e nem sempre são fáceis de serem tabulados.) | - requerem muito tempo e cuidado ao ser elaborado;<br>- são trabalhosos para elaborar;<br>-pode induzir as respostas (acrescentado por nós) |
| Entrevistas | -podem ser usadas para obter opinião de um número grande de pessoas;<br>- permitem esclarecer e evitar ambigüidade;<br>-permite a flexibilidade das respostas;<br>- apresentam maior confiabilidade dos resultados; | - não contam com o anonimato; |

| | | |
|---|---|---|
| Auto-relatos | -permitem explicar profundamente as ações dos indivíduos;<br>- (podem) permitir a identificação da origem das crenças;<br>- | - exige um alto grau de cooperação e confiança do participante; |
| Observações de aula, notas de campo e diários | - possibilitam a documentação sistematizada de ações e ocorrências relevantes;<br>- | - a autora não menciona nenhuma desvantagem<br>- a presença do pesquisador pode inibir os sujeitos de pesquisa, alterando a realidade pesquisada ( acrescentado por nós) |
| Gravações em áudio e vídeo | - permitem o registro detalhado das ações e interações em sala de aula;<br>- permitem a observação de crenças implícitas;<br>- permitem registrar aspectos específicos e gerais; | - as gravações em áudio não permitem o registro de aspectos não verbais, nem da organização física da sala de aula, dos movimentos de professores e alunos;<br>- as gravações em vídeo causam inibição nos participantes;<br>- ambas as gravações podem ser consideradas invasivas pelos participantes; |
| Sessões de visionamento | - permitem a tomada de consciência dos participantes de suas práticas;<br>- permite aos participantes a refletir sobre suas ações; | - os participantes podem se sentir constrangidos; |
| Desenhos | - permitem resgatar as visões e expectativas dos participantes; | - não é mencionada nenhuma desvantagem; |

Quadro 5 – Instrumentos de pesquisa: vantagens e desvantagens

Com base nas informações expostas, percebemos que a escolha por um ou vários instrumentos de pesquisa dependem dos objetivos que se pretende alcançar, haja vista que é por meio desse instrumento que se chega aos resultados dos estudos. Como a autora destacou, um instrumento não anula o resultado de outro, mas, sim, completa, amplia o campo de visão, fornecendo à pesquisa um grau maior de confiabilidade.

Assim, avaliando as considerações dessa autora com os objetivos de nossa pesquisa, os instrumentos escolhidos, inicialmente, para coleta de dados deste trabalho, foram: questionário, auto-relatos e entrevistas. Porém, devido a alguns contratempos no desenvolvimento do estudo, como a falta de disponibilidade de tempo do professor para participar de entrevistas e as novas perspectivas de estudo, modificamos a escolha de alguns instrumentos utilizados. Dessa forma, os instrumentos utilizados foram: questionários, auto-relatos, observações de aula, notas de campo e análise documental, a análise documental, nesse caso, envolve, a análise das atividades propostas pelos professores, planos de aula das mesmas e planilha de frequência do professor em sala de tecnologias, do Núcleo de Tecnologias Educacionais. No anexo, apresentamos o modelo de plano de aula que os professores preenchem para desenvolver as aulas na sala de tecnologias, bem como o modelo da planilha que apresenta a frequência dos professores ao longo de cada semestre. Esse documento é preenchido pelo professor responsável pela sala de tecnologias e é enviado ao NTE, por semestre, juntamente com as atividades mais significadas desenvolvidas na STE, em um cd.

A seguir, passamos a detalhar a escolha por esses instrumentos, em nosso estudo.

## 3. 5.1. Questionário

Os questionários consistem em questões escritas pré-determinadas. Podem ser elaborados a partir de questões que envolvem itens abertos, fechados ou ambos, dependendo do tipo de informação que se espera receber (VIEIRA ABRAHÃO, 2006). Embora a elaboração do questionário não seja uma tarefa fácil de realizar, ele foi escolhido devido à sua praticidade e facilidade de aplicação.

Para esta pesquisa, foi usado um questionário com a combinação de itens abertos e fechados a fim de conhecer as crenças, as opiniões, as concepções, as visões de professores e alunos a respeito do uso do computador nas aulas de LI, além de possibilitar colher dados para caracterizá-los, como, informações pessoais, curriculares, profissionais etc. Ressalta-se que

questionário foi usado como fonte de dados primários, pois as diversas atribuições que os professores têm, além da falta de tempo disponível da parte deles, dificultaram a coleta de dados por outros meios.

Os questionários foram elaborados a partir de leituras sobre o tema e também a partir das perguntas da pesquisa. Algumas perguntas foram adaptadas dos questionários de algumas dissertações de mestrado (GRÉGIO, 2005; COELHO, 2005).Foram aplicados 4 questionários para os docentes(vide anexo 1), cada um abordando diferentes aspectos. O questionário A foi elaborado a fim de construir o perfil do sujeito de pesquisa; desse modo, levantamos dados a respeito de sua formação acadêmica (inicial e continuada), informações pessoais (idade, sexo) e informações profissionais. Os questionários B e C, por sua vez, visavam investigar as relações dos docentes com o computador e também suas crenças a respeito do uso desse recurso nas aulas de Língua Inglesa. O último questionário foi dividido em duas partes, a primeira deveria ser respondida apenas por professores que fazem uso do computador em sala de aula, com o intuito de pesquisar mais detalhadamente sobre o uso do computador nas aulas de LI. A segunda parte deveria ser preenchida apenas por aqueles professores que não fazem uso do computador na sala de aula. Esse questionário teve por objetivo levantar dados mais específicos sobre as expectativas e intenções desses professores acerca do uso do computador, levando-os, no momento de responder às perguntas, a refletir sobre suas atitudes, suas escolhas, por não usarem esse recurso, investigando as possíveis causas que os levaram a ter tal postura.

No entanto, ao analisar os questionários, observamos que nenhum dos professores que aceitaram contribuir para o desenvolvimento da pesquisa preencheu essa última parte do questionário, o que nos leva a inferir que, um dos possíveis motivos por não obtermos dados sobre o não uso do computador, deve-se ao fato de que o professor preferiu silenciar e não revelar sua posição a cerca dessa questão.Já o questionário aplicado aos alunos teve por objetivo levá-los a refletir sobre o processo de aprendizagem de LI na escola e, ainda, investigar suas relações com o computador e suas crenças sobre o uso desse em sala de aula.

Para entrega dos questionários, foi elaborada uma carta convite (vide anexo), na qual havia a identificação da pesquisadora, da instituição a qual ela está vinculada para desenvolver a pesquisa, os objetivos da pesquisa, os instrumentos que seriam utilizados e todo o processo necessário para o desenvolvimento do estudo. Dessa forma, o professor tomava ciência de antemão de todas as fases da pesquisa que ele participaria. Junto com a carta convite, um termo de consentimento era preenchido por aquele professor que se dispusesse a

contribuir com o estudo, permitindo, por meio dele, que os dados informados pudessem ser transcritos ainda que não estivessem identificados por seus verdadeiros nomes.

Assim, entre as 30 escolas visitadas, distribuímos 50 questionários para os professores de Língua Inglesa. É importante ressaltar, aqui, que, para esta pesquisa, não foi relevante determinar a série pesquisada, de modo que o estudo abrangeu tanto professores do ensino fundamental como do ensino médio e, também, da educação de jovens e adultos, mais popularmente conhecido como EJA. Os questionários foram distribuídos no início de março, com data prevista para o recolhimento nos primeiros dias de abril. Assim, os professores tiveram um mês para preencher os questionários, porém, a data pré-estabelecida não foi cumprida por muitos professores. Tal fato, nos fez voltar às escolas em diversas ocasiões para recuperar os questionários.

Em algumas escolas, mesmo com o prazo estendido, não foi possível a recuperação dos questionários. Portanto, dos 50 questionários distribuídos pessoalmente, apenas 20 foram respondidos, os outros 10 questionários que compõem o corpus deste trabalho foram obtidos através do contato estabelecido por e-mail.

Os questionários que não foram respondidos tiveram como justificativa: excesso de trabalho, falta de tempo, esquecimento. Outros alegaram que, por não fazerem uso do computador, não teriam como contribuir e, mesmo depois de explicado que ainda assim os dados seriam relevantes à pesquisa, recusaram-se a participar. Outros, por sua vez, reclamaram que eram muitas fases da pesquisa para participar.

Assim, dos 30 questionários respondidos, foram selecionados, em média, de cinco a dez alunos de cada professor, para investigar as crenças dos alunos. A escolha dos alunos participantes foi determinada pelos próprios docentes selecionados.

### 3.5.2 Autorelatos

De acordo com Vieira Abrahão (2006, p. 224), os autorelatos ou histórias de vida, estórias, autobiografia, narrativas, como são intitulados por outros autores, são relatos orais ou escritos de experiências pessoais que podem ser elaborados por meio de técnicas variadas, como através de entrevistas, discussões ou relatos verbais escritos etc. Os auto-relatos são técnicas que buscam captar as histórias de professores e aprendizes para explicar com maior profundidade suas ações e respostas em sala de aula (VIEIRA ABRAHÃO, 2006).

O objetivo do uso desse instrumento foi tentar mapear e entender as possíveis origem das crenças dos professores a respeito do uso do computador nas aulas no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, a fim de obter mais um recurso de onde podem ser extraídas informações para a triangulação dos dados. Para esta pesquisa, o uso de diferentes instrumentos contribui para o enriquecimento no momento da análise.

Solicitamos, assim, aos professores que refletissem e redigissem um auto-relato sobre si mesmos, enquanto professor de Inglês, seu papel perante a sociedade tecnológica, sua formação, suas experiências com o uso do computador, como acredita que a língua pode ser ensinada e aprendida, quais os pontos positivos na sua prática pedagógica, quais são aqueles que ele gostaria de mudar e, por fim, comentar sobre as experiências com o computador no ensino ressaltando críticas ou observações dessa prática.

Cabe salientar aqui, que nem todos os sujeitos de pesquisa contribuíram com essa etapa da pesquisa. Dentre os motivos para não contribuírem com os dados solicitados estão: falta de tempo, esquecimento e recusa por redigir ainda que de forma breve um auto-relato. Quando escolhemos esse instrumento de pesquisa, acreditávamos que o professor poderia se sentir mais a vontade ao expressar-se por meio do relato escrito, ao invés do relato oral, e teria mais disponibilidade para colaborar, uma vez que não precisaria da presença da pesquisadora para preenchê-lo. No entanto, observamos, mais uma vez, uma inconsistência com nossas pré-suposições.

### 3.5.3. Observação de aulas e notas de campo

De acordo com Vieira Abrahão (2006, p. 225), "a observação de aulas possibilita que os pesquisadores documentem sistematicamente as ações e as ocorrências que são, particularmente, relevantes para suas questões e tópicos de investigação." Para tanto, a referida autora considera a existência de dois tipos de observação: a participante, cujo pesquisador é membro do contexto pesquisado, embora existam diferentes níveis de envolvimento na pesquisa, e a não participante, cujo pesquisador observa e registra o que ocorre na sala de aula sem se envolver com o contexto pesquisado.

Esta pesquisa enquadra-se mais na observação não participante, uma vez que apenas observamos o processo interacional da sala de aula sem interferências, apenas registrando por meio das notas de campo a descrição do evento observado e alguns aspectos que nos chamaram atenção acerca desse contexto, como, por exemplo, certos comportamentos de

alunos, outros a respeito do comportamento do professor e alguns pontos a respeito das atividades propostas pelos professores.

Tais observações sugerem que, nem sempre, o professor age em consonância com aquilo que diz; revelando, desse modo, que a pesquisa sobre crença apresenta aspectos complexos e paradoxais, pois, percebemos que as crenças que fundamentam as atitudes e escolhas do professor em sala de aula, não costumam ser aquelas reveladas no seu discurso, mas as que ficam implícitas na prática pedagógica.

As análises realizadas, nos planos de aula e nas atividades desenvolvidas na STE, evidenciaram as concepções de ensino e de língua do professor; portanto, os dados obtidos a partir dessas análises também revelam que o professor apresenta uma crença implícita no seu fazer, diferente da crença implícita no seu dizer.

## 3.6 Procedimentos para análise

A escolha por vários instrumentos de pesquisa nos auxilia na triangulação dos dados, pois é a partir dos dados obtidos nesses diferentes meios que estabelecemos comparações entre as informações, com o intuito de confirmar ou não uma asserção. A triangulação dos dados também nos auxilia na compreensão das perspectivas envolvidas, haja vista que estamos pesquisando tanto as crenças de professores quanto a de alunos. Dessa forma, essa combinação de perspectivas nos possibilita um maior número de elementos para construir e validar nossa pesquisa.

A fim de responder aos questionamentos da pesquisa, fizemos uma leitura dos questionários, primeiramente em busca dos dados para construir o perfil dos sujeitos de pesquisa. Em seguida, novas leituras foram realizadas a fim de identificar as crenças implícitas no discurso do professor. Tendo identificado as crenças, elas foram separadas em categorias para melhor visualização dos dados revelados. Desse modo, em cada categoria, confrontamos as inferências realizadas com os demais instrumentos de pesquisa em busca de possíveis incoerências nos posicionamentos, escolhas e atitudes do professor em sala de aula.

Em um segundo momento, procedemos à análise dos dados obtidos por intermédio dos questionários aplicados aos alunos. Depois de lidas, as informações obtidas foram agrupadas em categorias para, em um momento seguinte, proceder ao confronto entre as crenças de professores e alunos, com a finalidade de identificar as convergências ou divergências existentes entre eles.

Após proceder à análise qualitativa dos dados fornecidos pelos questionários, eles também foram quantificados. Dessa forma, para a tabulação dos dados, primeiramente, eles foram agrupados de acordo com suas características, isto é, todo elemento encontrado nos questionários, que assumia novos valores, foi considerado como fator variável. Vale lembrar que a variável, em uma pesquisa quantitativa, é todo aquele elemento que pode ser contrastado ou comparado (ASSIS, 2004, p. 70). Em um segundo momento, após a identificação das variáveis, elas foram relacionadas para, finalmente, serem expostas nos gráficos.

Tendo explicado os pressupostos metodológicos que nortearam as análises, apresentamos, no próximo capítulo, os resultados das análises dos dados.

# Capítulo 4 –

# Análise e discussão dos dados

## 4.1. Introdução

Neste capítulo, apresentamos os resultados e discussões dos dados analisados à luz dos pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa a partir de duas perspectivas: a quantitativa e a qualitativa.

A primeira parte das análises consiste em apresentar o perfil e as características dos profissionais de língua inglesa da rede estadual de ensino de Campo Grande-MS, bem como as relações dos docentes com o computador, além de suas crenças a respeito do uso desse recurso nas aulas. Cabe salientar que essa primeira parte das análises focalizou apenas os dados obtidos com os professores, ou seja, a análise centrou-se no professor. Nessa parte da análise, teceremos algumas considerações a cerca dos dados revelados.

Na segunda parte, apresentamos os resultados das análises dos dados obtidos a partir das respostas dos questionários tanto do professor quanto do aluno, como, também, dos auto-relatos, das observações feitas em sala de aula e das análises das atividades desenvolvidas em STE, além de seus respectivos planos de aula, a fim de evidenciar as crenças implícitas de professores e alunos a respeito do uso do computador e de suas relações com ele. Nesta parte, também discutimos os dados conforme são revelados.

Para melhor visualização e organização dos dados, cada seção foi dividida em tópicos. A primeira seção trata, inicialmente, do perfil dos professores de inglês da rede estadual, considerando os seguintes aspectos: faixa etária, formação inicial e continuada e informações profissionais e algumas considerações. A segunda seção revela algumas crenças dos professores participantes a respeito do uso do computador, sua relação com o mesmo dentre outras questões. Já terceira seção descreve as crenças que os alunos apresentam em relação às aulas de língua inglesa, mediadas pelo computador, e suas crenças a respeito desse instrumento. A segunda e a terceira seção são analisadas com base na triangulação de dados de todos os instrumentos de pesquisa utilizados.

## 4.2- Conhecendo o perfil do professor de Inglês

### 4.2.1 Faixa Etária

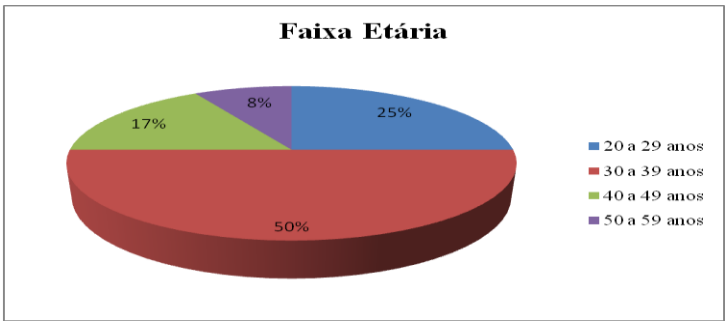



Gráfico 1 – Faixa Etária dos professores de Inglês

De acordo com o gráfico 1, a faixa etária dos docentes de língua inglesa varia entre 20 a 59 anos, sendo que 50% deles apresentam idade variável entre 30 a 39 anos, enquanto que apenas 8% apresentam idade mais avançada.Cabe destacar que 25% deles são equivalentes aos professores entre 20 a 29 anos.

Nesse contexto, os dados implicam em dizer que a maior parte dos professores da rede estadual pertence a uma geração mais nova. Essa informação mostra-se relevante para nossa pesquisa, pois sugere uma mudança de comportamento onde todos os professores são usuários do computador, ao contrário de outros estudos (PERINA; ASSIS), que revelam que os docentes que não faziam uso do computador eram, principalmente, os que apresentavam idades mais avançadas. Pode-se relacionar essa informação, como mencionamos no capítulo um deste trabalho, á inclusão do computador em todas as escolas estaduais.

### 4.2.2 – Formação Inicial e Continuada

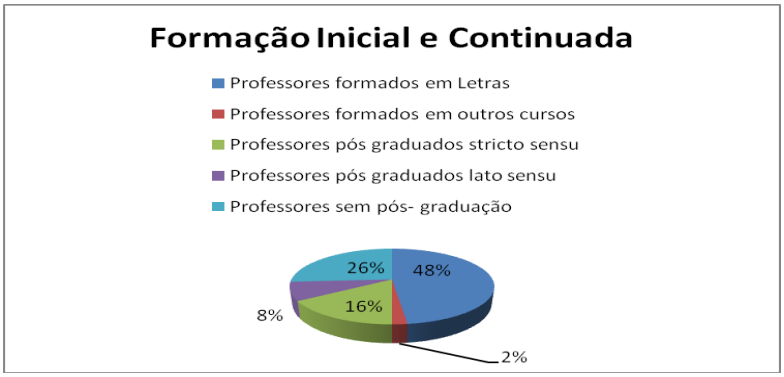



Gráfico – 2: Formação do professor

O gráfico 2 revela que a maior parte dos professores de Língua Inglesa tem formação na área, ou seja, são licenciados em Letras, com Habilitação em Inglês, embora ainda exista uma parcela pequena de professores de Inglês na rede estadual de ensino que tem formação em outras áreas (2%). Observa-se ainda, no gráfico 2, que há, de um lado, (26%) dos docentes sem nenhum título de pós-graduação e, de outro, (24%) que apresentam títulos de especialistas ou de mestres. Entre esses últimos, apenas dois realizaram curso de especialização fora da sua área de atuação. Embora o número de professores apenas graduados em curso superior seja alto, a grande maioria revelou interesse em participar de cursos de pós-graduação, a fim de darem continuidade aos seus estudos. Dentre esses professores, apenas um se manifestou contrário ao desejo de prosseguir nos estudos.

### 4.2.3 – Formação Complementar

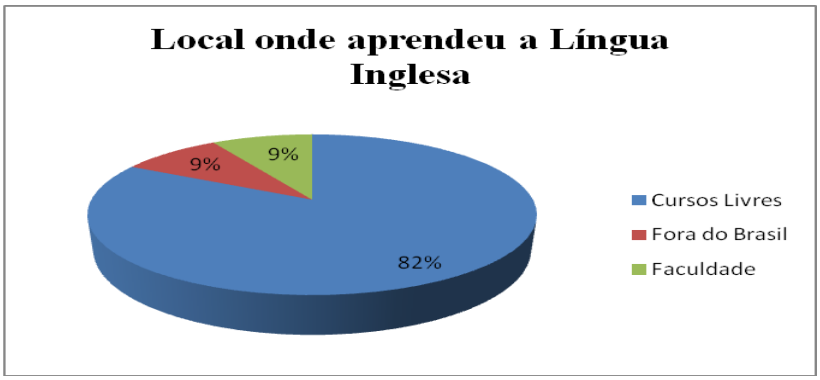



Gráfico 3 – Formação Complementar-Curso de Inglês

Sobre a formação complementar, os profissionais de Língua Inglesa, em sua maioria, revelaram ter cursado uma escola de idiomas para o aprendizado de Inglês, sendo que uma pequena porcentagem desses profissionais aprendeu a língua exclusivamente em aulas do curso de graduação e outra pequena porcentagem aprendeu o idioma fora do Brasil.

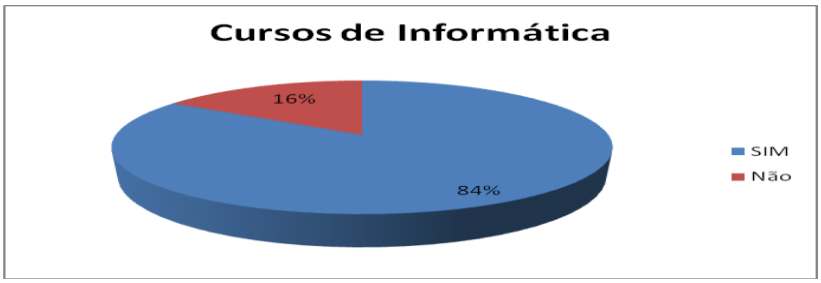



Gráfico 4 –Formação Complementar - Informática

Ainda sobre a formação complementar dos professores, a pesquisa revelou que a grande maioria deles possui curso de Informática e que seus conhecimentos variam entre os níveis básico e o intermediário. Dentre aqueles docentes (16%) que não realizaram curso de informática, eles informaram que, embora não tenham participado de cursos específicos, apresentam conhecimento básico, tendo aprendido sozinhos ou na prática. Dessa forma, de acordo com o gráfico 4, é possível afirmar que todos os professores são alfabetizados tecnologicamente, ou seja, sabem manejar o computador, contudo isso não implica que tenham pleno domínio da máquina, pois

> [...] a alfabetização é o processo de aquisição dos códigos alfabético e numérico que envolve competência individual enquanto que letramento é um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (KLEIMAN *apud* PERINA, 2003, p. 21).

Com relação aos cursos de capacitação oferecidos pela SED/MS - Secretaria de Educação de Mato Grosso do Sul, os dados revelam que 60% dos professores não acreditam que a SED capacita os professores para usarem o computador em sala de aula; embora alguns deles já tenham participado de cursos oferecidos pela secretaria (33%), eles não acham que esses cursos tenham sido satisfatórios, como se observa nos excertos a seguir:

*“ Nunca gostei dos cursos, parece que nunca se aplica a realidade de sala de aula”*

*“ Geralmente os cursos são de carga horária muito pequena”*

Quando questionados sobre como gostariam que fossem essas capacitações, as seguintes respostas foram obtidas:

*“As capacitações deveriam ser por área ( Matemática/Inglês/Geografia etc) para que cada professor tenha atividades práticas que possam servir de norteamento em seus trabalhos”*

*“ Deveria ser mais prático e dinâmico”*

*“Deveria ser menos teóricas e deveria ter mais sugestões de como usar os aplicativos”*

A maioria dos professores acredita que, para uma capacitação mais satisfatória, elas deveriam focar como os recursos do computador poderiam ser utilizados dentro do

componente curricular que lecionam. A recorrência dessa mesma crença, entre os professores, foi de 80%, ou seja, um número expressivo considera essas capacitações deficientes, por não serem muito elucidativas em sua área de atuação. Dessa forma, percebe-se que o professor tem dificuldades em utilizar os recursos do computador para o ensino de LI, pois faltam-lhes informações sobre como esses recursos poderiam ser aplicados de forma efetiva em favor da disciplina que ministram.

Sobre a SED capacitar os professores, considera-se que, contrário ao que eles pensam, ela procura capacitá-los sim, pois ofereceu dois cursos de capacitação tecnológica com carga horária extensa. Um deles foi oferecido em 2009 – O Mídias na Educação, em parceria com a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Trata-se de um curso *online* a distância que auxilia os docentes a integrar as diversas mídias em suas aulas e não somente o computador; esse curso tem três modalidades, cada módulo tem a duração de dois semestres.

O outro curso foi oferecido no ano de 2010. Trata-se do Tecnologias na Educação-Ensinando e aprendendo com as TIC´s, também *online* e a distância, com carga horária de 100h, duração de 7 meses. Além disso, nas férias escolares, o NTE sempre oferece aos professores cursos de informática de pequena duração. Sobre tais cursos, o NTE considera que há poucos professores interessados em se aperfeiçoar, visto que sobram muitas vagas.

Para concluir, percebe-se que a SED vem contribuindo para a formação dos professores, faltando apenas um pouco mais de esforço e boa vontade do educador em participar desses cursos, uma vez que foi percebido, na análise dos dados, que a maioria deles não participou de nenhum. Em relação às capacitações por área de conhecimento, considera-se essa uma boa forma também de auxiliar os professores na integração do computador em suas aulas; nesse sentido, a SED não realizou nenhum curso de capacitação até o presente momento.

### 4.2.4. Informações profissionais

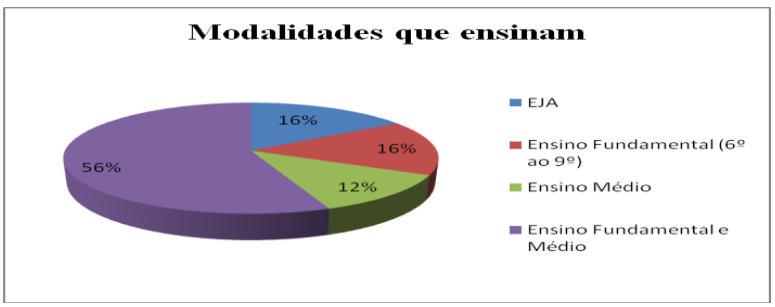



Gráfico 5: Modalidades lecionadas

Conforme pode ser observado no gráfico 5, a maioria dos professores de Língua Inglesa trabalha tanto com o ensino fundamental quanto com o ensino médio, totalizando 56% dos informantes.

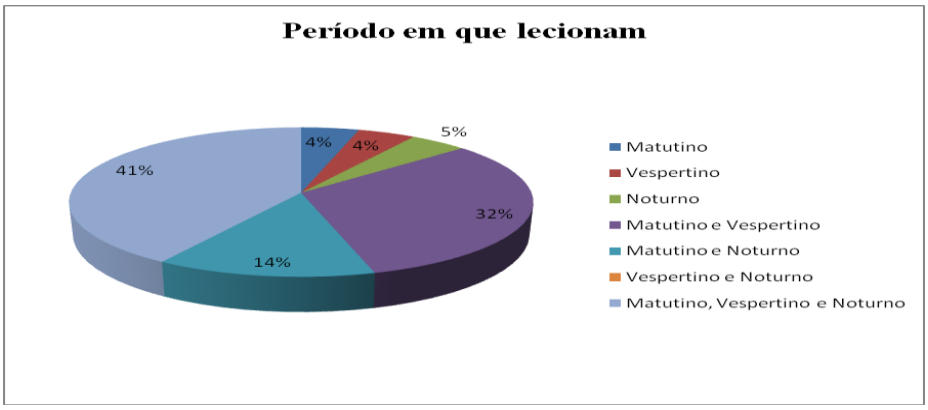



Gráfico 6 – Período em que lecionam

Sobre o período em que lecionam, o gráfico 6 revela que um número considerável dos professores de Inglês (41%) trabalha os três períodos (matutino, vespertino e noturno), tendo uma carga de mais 40h de trabalho semanal; enquanto 32% apresentam carga horária de 40h e trabalham marjoritariamente no período vespertino e matutino. Sobre o número expressivo de professores que trabalham nos três períodos, considera-se que o fator tempo, para esses profissionais, é bastante deficiente, o que pode interferir nos planejamentos e na própria prática pedagógica.

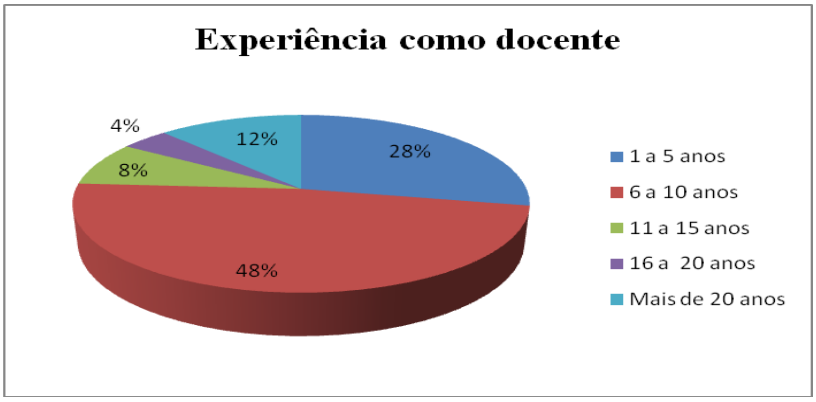



Gráfico 7 – Experiência profissional

Os professores, informantes desta pesquisa, apresentam uma experiência considerável como docentes, visto que a maior parte deles (48%) tem, em média, de 6 a 10 anos de experiência, enquanto 24% deles apresentam mais de 10 anos. Esse dado revela que a maioria dos professores participantes são formados há bastante tempo, o que justifica a maioria deles

não ter recebido orientações acerca da Informática Educativa, em sua graduação. Tal informação pode implicar no modo como o professor utilizará esse recurso.

### 4.2.5. O Professor e sua relação com o computador

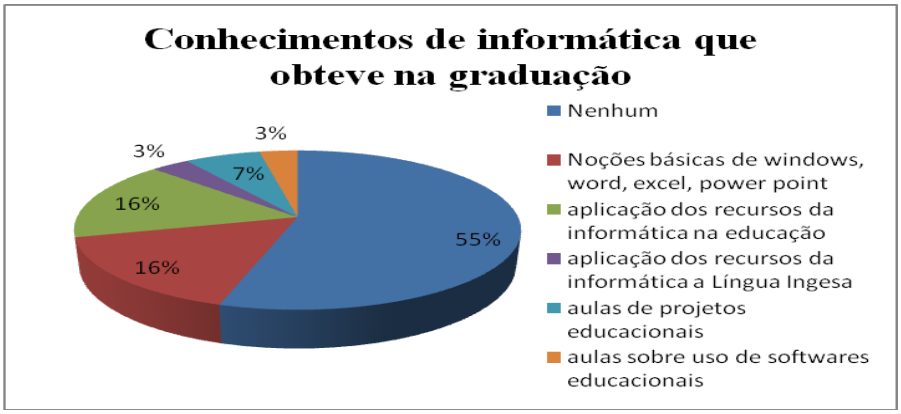


Gráfico 8 - Conhecimentos de Informática

Podemos observar no gráfico 8, que um número expressivo de professores de Língua Inglesa não recebeu nenhum tipo de orientação sobre informática educativa durante a graduação (55%), enquanto que apenas 16% receberam orientações de como aplicar os recursos computacionais em favor da educação. Sobre esses professores que receberam essa orientação, é importante destacar que, de acordo com os questionários (ver anexo), são docentes formados a partir de 2004, o que nos leva a inferir que, aparentemente, antes dessa data, nenhuma universidade oferecia essa orientação em seus cursos de graduação. Os outros 45% dos professores, formados entre 2000 e 2004, revelaram ter obtido, na graduação, outros tipos de orientações sobre o computador.

De acordo com Almeida (2006), o governo implementou leis que obrigam as instituições de ensino a inserir as novas tecnologias nas diretrizes de seus cursos, a partir de 2002. Exemplo dessas iniciativas são a Resolução CNE/CP 1, de 18/02/02, do Conselho Nacional de Educação. Nos artigos 2º e 7º, ressalta-se o uso das tecnologias no ensino e o Parecer CNE/CES 492/2001 (ver anexo) incentivou o uso das novas tecnologias no processo de formação do professor. Dessa forma, oficialmente, somente a partir do ano de 2002, as universidades foram obrigadas a incluir, em seu currículo, as TIC's, o que justifica, neste estudo, aparecerem somente a partir do ano de 2004, professores com informações de como aplicar a tecnologia na educação. É válido ressaltar que, mesmo com essa iniciativa do governo, alguns professores, formados nessa época, não receberam essa orientação, o que revela que nem todas as universidades acataram as resoluções.

Nesse sentido, como nem todos os cursos de graduação estão preparando os professores para trabalhar com as tecnologias de forma integrada, percebe-se o quanto essa área ainda precisa ser enfatizada e desenvolvida, nos cursos de graduação.

A respeito do uso do computador, a pesquisa revelou que a maioria dos professores de Língua Inglesa não conhece os estudos sobre CALL – *Computer Assisted Language* Learning. Dentre eles, apenas 35% revelaram ter noções sobre essa teoria.

Quando questionados sobre esse uso, os profissionais revelam não estar preparados para utilizar esse recurso com competência. Tal fato se justifica nos excertos extraídos dos questionário:

*"Nem todos. Pois eu mesma, nunca tive a oportunidade para uma capacitação na área de informática"*

*"Os mais novos, os recém formados e os interessados em novas tecnologias sim, agora a grande maioria como eu que não usei na universidade, com certeza, não."*

*"Não, pois falta mais conhecimento sobre o uso dessa ferramenta e softwares para auxiliar no trabalho"*

Dessa forma, observamos, pelos excertos transcritos, que, de maneira geral, o professor parece justificar-se, transferindo a responsabilidade deles a outros. Além disso, conforme dados anteriores, a SED ofereceu cursos de formação tecnológica aos docentes, mas, pelo que se pode inferir, esses professores não participaram dos cursos.

Nesse sentido, convém reforçar que cabe ao professor esforçar-se para participar das capacitações ou buscar alternativas que os auxilie a sanar as dificuldades encontradas, e que essa responsabilidade não é apenas para os mais novos e, sim, para todos os docentes que atuam em sala de aula nessa era tecnológica.

Há alguns cursos de pós-graduação que oferecem algumas disciplinas voltadas para a Tecnologia na Educação e sobre o CALL – que trata, justamente, da integração do computador nas aulas de Língua Inglesa. Realizar leituras e buscar seu próprio conhecimento também é uma forma de inteirar-se sobre as novas formas de ensinar e aprender.

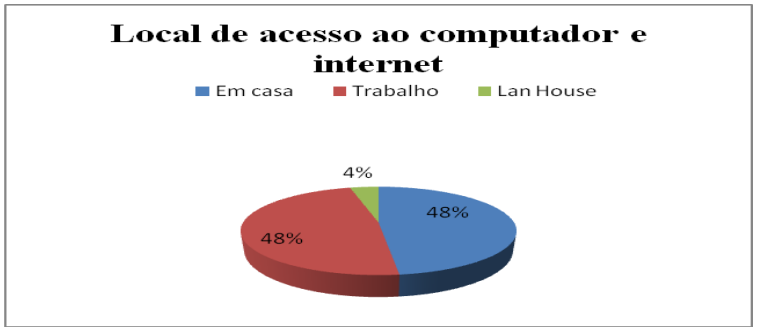



Gráfico 9 – Local de acesso aos recursos tecnológicos

A maioria dos professores tem computador com internet em casa e é usuário desse equipamento, tanto em casa quanto no trabalho. Sobre a frequência desse uso, as análises revelaram que a maior parte dos docentes faz uso diário tanto do computador como da internet, uma pequena porcentagem apenas revelou usar raramente esses recursos tecnológicos.

Vale lembrar que, apesar da grande maioria dos professores declarar-se usuário do computador no trabalho, não implica em dizer, ainda, que o uso desse recurso está sendo significativo, pois da mesma forma que foi exposto no capítulo um que a presença de computadores não garantem melhorias na educação, ser usuários do computador tampouco, haja vista, que é a partir do uso que se faz que podemos afirmar se ele está contribuindo ou não de forma satisfatória com o processo de ensino-aprendizagem.

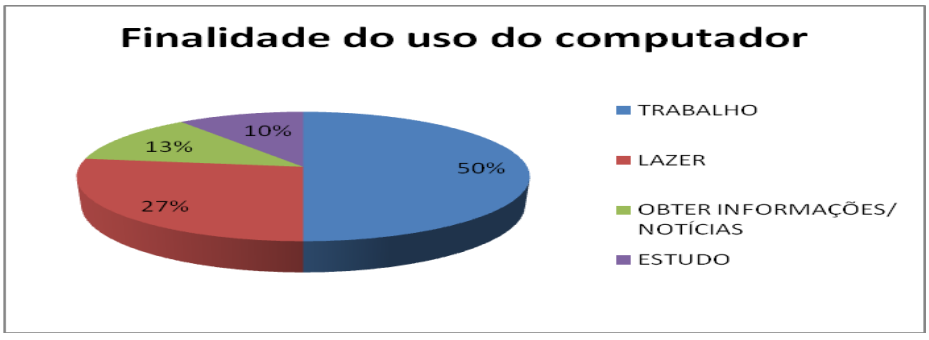



Gráfico 10- Finalidade do uso do computador em casa

Sobre a finalidade do uso do computador em casa, foi revelado, conforme o gráfico 10, que 50% dos professores utilizam o computador para desenvolver atividades relativas ao trabalho (elaborar provas, aulas, atividades e pesquisas). Outros declararam que, além de desenvolver atividades relacionadas ao trabalho, fazem uso do computador como fonte de lazer (abrir e enviar emails, conversar em programas de bate papo etc.), enquanto poucos

professores fazem uso do computador em casa para realizar estudos ou obter algum tipo de informação (notícias).

O uso do computador, na escola, por esses profissionais, visa não apenas o planejamento de aulas, digitação de notas, elaboração de provas e atividades, mas, também, para lecionar. Esse dado revela que os professores de Língua Inglesa se mostram, aparentemente, conscientes sobre a importância do uso do computador nas aulas, uma vez que todos os informantes fazem uso do computador.

Para concluir as primeiras impressões acerca do professor e sua relação com o computador, é importante destacar que, embora alguns dados aqui levantados como: faixa etária, carga horária de trabalho, formação, entre outros, pudessem configurar-se como entraves para outros estudos, em nosso caso, tais aspectos não parecem influenciar o uso que é feito desse recurso.

Pode-se afirmar, então, que, ao contrário do que se esperava, os professores de Inglês fazem uso do computador nas aulas. No entanto não podemos tecer considerações ainda, sobre como esse uso é feito. Portanto, essas e outras questões serão discutidas a seguir.

## 4.3 Crenças de professores a respeito do computador

De acordo com os dados anteriores, todos os professores de Inglês fazem uso do computador nas aulas. Dessa forma, nos tópicos, a seguir, são abordadas perguntas que investigam mais profundamente esse uso, a fim de conhecer as crenças desses professores acerca desse recurso.

### 4.3.1 Razões para o uso do computador nas aulas de Língua Inglesa

Ao indagarmos os educadores sobre os motivos que os levam ao uso, foram encontradas algumas respostas que sugerem, que, para alguns desses professores, não estão claros os benefícios que esse recurso pode fornecer às suas aulas. Como se pode observar nos excertos a seguir:

> *“Uso o computador somente quando está agendado pelo professor da sala de tecnolo gias”*

*"As salas de tecnologias devem ser freqüentadas tanto pelo professor quanto pelo aluno"*

*"Na maioria das vezes por ser uma exigência"*

*"Porque faz parte do PPP da escola"*

Em uma análise quantitativa desses dados, encontramos que:

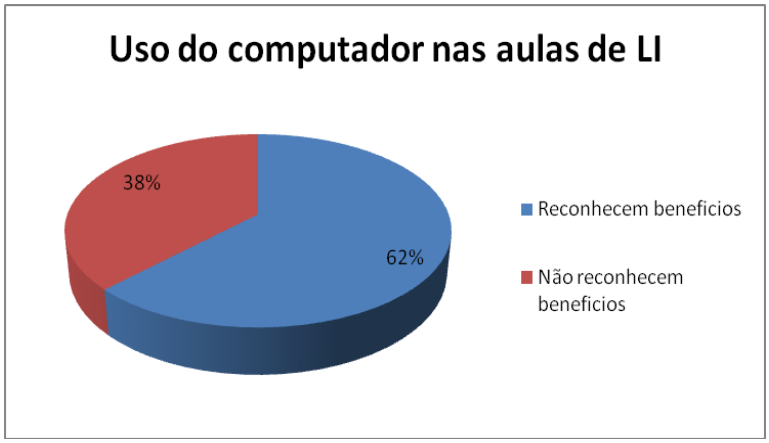



Gráfico 11 – Uso do computador nas aulas

Nesses excertos identificamos que um dos motivos que os levariam a fazer uso do computador, seriam as exigências da escola. Portanto, nesse caso, esse uso seria apenas uma forma de cumprir uma "obrigação".

Dentre os professores que reconhecem os benefícios do uso do computador nas aulas, há as seguintes justificativas :

"*Porque é um recurso interessante e os alunos gostam muito"*

*"Os alunos se sentem mais motivados, realizam as atividades com mais agilidade."*

*"Porque facilita e é prático"*

*"Porque enriquece as aulas, possibilita um melhor aprendizado, facilita o entendimento, já que com o computador eles podem visualizar porque nas escolas estaduais não há livros."*

*"(...) Porque motiva o aluno, traz um novo enfoque para as atividades (...)"*

*"É um recurso que oferece variedade e desperta o interesse do aluno pelo conteúdo apresentado de maneira mais atrativa"*

Na fala dos professores, ficou evidente que, eles, aparentemente, não só reconhecem os benefícios das aulas de inglês mediadas pelo computador, como, também, revelam crenças semelhantes nas suas afirmações. Nesses excertos, as crenças implícitas, mais comumente

ressaltadas, foram sobre o computador ser um elemento motivador do processo de ensino-aprendizagem e facilitador nesse uso.

Quando questionados sobre quais seriam as condições básicas que um professor precisa ter para usar o computador nas aulas de Inglês, obtiveram-se as seguintes crenças:

*“ Saber ao menos manusear programas básicos como Excel, Power point, dentre outros, com total conhecimento e segurança”*

*“ Conhecimento básico dos programas aliado a um plano de aula pertinente aos interesses da turma e aos conteúdos.”*

*“ Ter um computador em casa com acesso à internet”*

*“ Uma sala com computadores individuais, professor da sala de tecnologias para apoio técnico e atividades preparadas.”*

*“ Os cursos básicos, saber pesquisar e adequar as aulas e principalmente tempo”*

De acordo com os dados revelados, a principal crença do professor é que ele deve, no mínimo, dominar os recursos básicos do computador, para que possa realizar uma aula mediada por esse recurso. A segunda crença bastante pertinente é em relação às aulas, que elas, além de atender aos interesses do aluno, devem ser bem planejadas.

O fator tempo é uma questão fundamental para quem pretende usar o computador nas aulas, conforme mencionado pelo próprio sujeito da pesquisa pois, ele precisa pesquisar, selecionar, organizar e produzir aquilo que será desenvolvido na sala de tecnologias. Contudo, cabe observarmos que os sujeitos dessa pesquisa não apresentam disponibilidade para esse planejamento conforme a carga horária de trabalho descrita, anteriormente, no perfil do professor.

O professor que acredita na necessidade de um computador em casa, com acesso à internet, não considera o fato de que ele dispõe desses recursos na escola, que é o local onde os planejamentos de aula deveriam ser realizados. Dessa forma, tal subterfúgio não se justifica.

Quando questionados sobre quais seriam as condições ideais, os professores consideram que:

*“Saber preparar suas atividades sem precisar de ajuda”*

*“Tempo para planejar as aulas”*

Pode-se inferir, então, a partir desses excertos, que, embora o professor saiba manejar o computador, ele não tem domínio de como utilizar os recursos em favor do seu componente curricular, ou seja, percebe-se que a falta de letramento digital dos docentes pode ser um entrave para o desenvolvimento das aulas na sala de tecnologias, uma vez que o professor sente a necessidade da ajuda de terceiros para elaborar suas atividades.

A falta de tempo pode acarretar, também, em outro fator: o comprometimento na qualidade da escolha das atividades a serem desenvolvidas; por esse motivo, pode ser que as atividades propostas para os alunos podem não favorecer o processo de ensino-aprendizagem da língua, conforme o esperado.

Sobre o papel do professor na era tecnológica, a maioria dos docentes considera que houve mudanças. Acerca dessa questão, eles afirmam que:

*"Passamos do papel de transmissores de conhecimento/informações para o papel de gerenciadores no processo de ensino-aprendizagem."*

*"Não podemos mais dar aquelas aulas tradicionais utilizando apenas o quadro negro e giz"*

De acordo com tais excertos, observa-se que o professor, aparentemente, mostra-se consciente do novo papel que ele precisa desempenhar na era tecnológica. Ele entende que deve deixar de basear suas práticas pedagógicas no ensino tradicional e que deve dinamizar suas aulas e buscar práticas mais inovadoras. Contudo, é evidente que as mudanças não acontecem repentinamente, é um processo complexo, contínuo e, às vezes lento, como observado no capítulo teórico desta pesquisa, porém, dependente, em grande parte dos indivíduos, engajarem-se e promoverem essas transformações.

Outras crenças, reveladas nesta pesquisa, demonstram como os professores percebem o uso do computador nas aulas e qual é a relação que eles mantêm com esse recurso. Sobre esse tema discutiremos a seguir:

## 4.4. Classificação das crenças

O quadro, a seguir, foi elaborado a partir de afirmações do questionário C que ainda abordam considerações acerca do uso do computador nas aulas. Dessa forma, foram elaboradas algumas afirmações relativas ao uso do referido recurso, a fim de perceber quais

são as crenças que os professores de LI mantêm a respeito de seu uso, sobre sua relação com ele, sobre as atividades desenvolvidas por intermédio desse instrumento e, também, as crenças relativas ao aluno e o computador. Para uma análise mais abrangente, elaboramos uma triangulação de dados baseados nos auto-relatos, nas observações feitas em sala de aula, nas informações dos questionários A e B, nas atividades desenvolvidas por esses professores e nos planos de aulas.

Na sequência, iniciamos a discussão, apresentando as diversas crenças que esses professores mantêm a respeito do uso do computador para o processo de ensino-aprendizagem. As demais crenças serão discutidas posteriormente.

### 4.4.1.Crenças a respeito do uso do computador e o processo de ensino-aprendizagem

| Crenças | Total de professores que tem essas crenças |
|---|---|
| È mais fácil ensinar por meio do computador | 40% |
| O computador é uma ferramenta facilitadora. | 80% |
| É indispensável o uso do computador nas aulas. | 13% |
| O computador auxilia a desenvolver as quatro habilidades linguísticas. | 43% |
| O computador dinamiza o ensino. | 67% |
| Não se deve usar o computador só por usar. | 57% |
| O nº de computadores deve ser proporcional ao nº de alunos. | 57% |
| A aula só com o computador não é suficiente. | 47% |

Quadro 6 – Crenças de professores sobre o uso do computador nas aulas

De acordo com as crenças reveladas pela tabela, 80% dos professores acreditam que usar o computador nas aulas de LI facilita o processo de ensino-aprendizagem, conforme os excertos a seguir:

*"O computador no processo de ensino-aprendizagem é um grande facilitador, por possibilitar aulas mais significativas.Mas com a ressalva de que os equipamentos devem estar em perfeitas condições para o uso, isto é, com todos os acessórios disponíveis como: caixas de som, fone de ouvido, web can e outros."*

*"O computador é uma ferramenta facilitadora, pois o aluno vê as várias possibilidades de uso da língua inglesa."*

*"O computador é uma ferramenta facilitadora pois os alunos se interessam por esta tecnologia, ficando mais motivados em aprender qualquer matéria escolar através do computador."*

De acordo com os excertos acima, aparentemente, a principal razão de o computador ser uma ferramenta facilitadora para os docentes, é porque ele desperta o interesse e a motivação do aluno em querer aprender, além de favorecer, segundo os professores, o desenvolvimento da língua em diversos contextos.

Uma importante observação feita pela primeira professora é de que os equipamentos devem estar em condições de uso favoráveis a fim de que as aulas não sejam prejudicadas. Sendo assim, podemos inferir que a educadora usa ou gostaria de usar os recursos complementares do computador para que os alunos pudessem fazer uso da língua em situações reais. Se considerarmos que essa foi a intenção da professora, ao tecer esse comentário, podemos destacar que, assim, o computador estaria sendo uma ferramenta facilitadora, pois, oportunizaria aos alunos experienciar a língua em contextos autênticos, como, por exemplo, comunicar-se com pessoas de países falantes da língua inglesa. Além disso, o computador estaria sendo a ferramenta que possibilitaria estabelecer esse contato.

A crença de que por meio do computador qualquer conteúdo torna-se mais agradável ao aluno, consideramos que tal afirmação depende da forma que esse computador será utilizado.

De acordo com Valente (1999, p.13), o computador, enquanto ferramenta educacional, *"*é utilizado não como o instrumento que ensina o aprendiz, mas a ferramenta com a qual o aluno desenvolve algo, e, portanto, o aprendizado ocorre pelo fato de estar executando uma tarefa por intermédio do computador*."*

Portanto, o computador só é considerado uma ferramenta quando possibilita ao aluno a oportunidade de criar e manipular informações.

É interessante ressaltar que, embora os professores apresentem essa concepção, percebemos que, pelos exemplos de atividades coletadas e aulas observadas em sala de tecnologias, o professor não conduz sua prática pedagógica de acordo com aquilo que ele diz acreditar, pois, nas aulas observadas, o computador tem sido utilizado pelo professor para reproduzir as mesmas práticas de sala de aula, uma vez que observamos que as atividades escolhidas para serem desenvolvidas na STE, embora estejam apresentadas de modo mais

atrativo aos alunos, continuam baseadas na visão de ensino estruturalista da língua e poderiam ser desenvolvidas em sala de aula sem o intermédio do computador; ou seja, de acordo com a visão de Valente (1999:07), nesse caso, o computador estaria sendo utilizado como instrumento e não como ferramenta. "Esta modalidade pode ser caracterizada como uma versão computadorizada dos métodos tradicionais de ensino. As categorias mais comuns desta modalidade são os tutoriais, exercício-e-prática (" drill-and-practice"),jogos e simulação."

Embora os professores afirmem que o computador é uma ferramenta facilitadora, eles não acreditam que só o uso dessa ferramenta seja suficiente para o processo de ensino-aprendizagem. Isso sugere que o computador é usado como recurso complementar às aulas, como um modo de diversificá-las. Entendemos diversificar aqui, no sentido de modificar o ambiente de ensino, uma vez que, de acordo com os dados, não há alterações nas aulas realizadas em sala de aula convencional e na sala de tecnologias, apenas uma troca de ambientes para realizar as mesmas práticas.

Outro fato que fica implícito nessa crença é de que o uso desse recurso não é frequentemente utilizado e está condicionado, aparentemente, com aquilo que o professor pretende desenvolver na aula, ou seja, para o professor, o uso do computador é limitado em determinados contextos.

A crença de que o uso do computador é indispensável nas aulas é confirmada apenas por 13% dos professores. Esse dado revela que os professores não estão utilizando o computador como a panaceia educacional. Embora reconheçam as potencialidades do computador, suas crenças deixam implícitas a consciência de que existem outros recursos e outras maneiras de conduzir sua prática pedagógica.

De acordo com Labrunie (2007), *"*tecnologias não são panacéias para os problemas educacionais. Elas devem ser acompanhadas de modo inteligente de trabalhar, programados pelos professores e educadores envolvidos no processo de seu uso na escola*"*.

Essa crença pode revelar, ainda, a preferência de alguns professores por não fazer uso desse recurso em suas aulas baseados nas crenças de que, talvez, o computador não seja necessário, uma vez que eles mesmos não aprenderam a língua fazendo uso do computador.

Outra crença revelada na tabela sugere que os professores apresentam certa consciência sobre o uso do computador nas aulas, pois 57% deles mencionam que não se deve usar o computador por usar. Esse fato ressalta a necessidade da postura crítica, do planejamento e da reflexão no momento de elaborar aulas mediadas por esse instrumento tecnológico, para que, de fato, o computador seja utilizado para desenvolver atividades pertinentes, interessantes e bem planejadas.

De acordo com Valente (1995, p. 20), o uso do computador na educação deve ser feito de maneira inteligente. E um uso inteligente é aquele que promove mudanças nas práticas pedagógicas, ou seja, colabora para modificar o papel do professor. Ele deixará de ser um mero transmissor de conteúdos para se tornar um mediador do conhecimento.

Para Brito e Purificação (2008, p. 39), "só o uso não basta, se as tecnologias educacionais não forem bem utilizadas, garantem a novidade por algum tempo, mas não que realmente aconteça melhoria significativa na educação." Dessa forma, reforçamos que usar o computador, nas aulas, demanda muito planejamento e reflexão para permitir o uso de toda a potencialidade do computador a favor do processo de ensino-aprendizagem. Professores, que apresentam crenças como essa, mostram-se críticos e revelam ter sua consciência despertada para que esse recurso possa ser melhor utilizado.

Se, por meio de algumas crenças, inferimos que os professores se mostram conscientes sobre o uso do computador, por outras, percebemos que, em determinados aspectos, não, pois, algumas crenças que determinam esse uso encontram-se, ainda, presas nas crenças sobre métodos de ensino tradicionais.

Ao confirmar que o número de computadores deve ser compatível com o número de alunos, essa crença revela as condições ideais para o uso do computador de forma mais eficiente e significativa para os professores, porém, contraria os pressupostos de que um dos benefícios do computador, segundo alguns estudiosos da área (COX, 2003, BRITO, 2008), é promover a interação entre os alunos, estimulando a aprendizagem colaborativa.

Dessa forma, podemos inferir que o professor não considera o fator interacional para o processo de ensino-aprendizagem, pois, ao favorecer o desenvolvimento de atividades individuais, ele concebe o trabalho individualizado como forma de aquisição do conhecimento. Nesse sentido, o professor não está oportunizando ao seu aluno a construção de significados coletivamente e nem favorecendo a interação entre eles, contrariando as teorias que visam à interação como fator relevante ao processo de ensino-aprendizagem. Esse tipo de crença nos revela que esses professores fundamentam-se nos pressupostos das teorias de cunho empiristas na sua prática pedagógica, pois:

> "as práticas pedagógicas que se fundamentam na concepção interacionista de aprendizagem devem apoiar-se em duas verdades fundamentais: a de que todo conhecimento provém da prática social e a ela retorna e a de que o conhecimento é um empreendimento coletivo, não podendo ser produzido na solidão do sujeito, mesmo porque essa solidão é impossível". (Neves apud Giuta, 2006, p. 6).

Cabe ressaltar aqui, que, ao deixar implícito que o número de computadores não precisa ser exatamente igual ao número de alunos, estamos pensando apenas no aspecto interacional que essa questão favorece. Ao valermos dessa questão, entendemos que, no mínimo, o número de computadores deve ser equivalente à metade dos alunos existentes na sala de aula, ou seja, que o número de computadores contemple, pelo menos, o trabalho em pares e não individualizado como os professores sugerem.

Percebemos que, se por um lado a tabela revela que 43% dos professores acreditam que o computador favorece o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas em Inglês, por outro lado, as práticas pedagógicas desses professores sugerem que esses não desenvolvem seu trabalho em consonância com suas crenças, uma vez que as aulas observadas e os exemplos de atividades coletadas revelam que o tipo de atividades realizadas, mediadas pelo computador, não favorecem o desenvolvimento dessas habilidades, ou seja, inferimos, que, apesar de reconhecer os benefícios do computador para o processo de ensino-aprendizagem de LI, ao possibilitar a prática de habilidades, como: o reading, o speaking, o listening e o writing, o professor faz uso do recurso tecnológico para desenvolver atividades mecânicas, priorizando, aparentemente, a aquisição de vocabulário e a prática de estruturas, como se pode observar no relato abaixo:

"(…) *Atividades com música motiva os alunos e os levam a melhorar seu aprendizado no estudo da língua inglesa, então eles ouvem determinada música apresentada no Power point e depois de ouvi-la de duas a três vezes, eles completam as palavras que estão faltando na letra da música (...).*"

Esse excerto foi extraído do questionário dos professores na questão 28 que solicitava à descrição de uma aula em que ele julgava ter feito um bom uso do computador. Importante ressaltar, que, dentre os questionários analisados a respeito dessa questão, apenas 67% dos professores fizeram a descrição da aula e, dentre os que responderam, observamos que a maioria deles compartilha da mesma ideia de aula ilustrada acima, enquanto os demais professores descreveram aulas de inglês com um bom uso do computador, aquelas em que eles fizeram uso de textos diversos para responder perguntas e identificar vocábulos como se pode observar no excerto abaixo:

*" (...) elaborei uma aula sobre a biografia de uma banda, os alunos tinham que ler o texto, sublinhar as palavras cognatas e responder questões de acordo com o texto. Em outra*

*aula, os alunos tinham que observar a tirinha de Garfield e responder as questões usando o vocabulário no final da atividade."*

Outra hipótese para os dados revelados é que, possivelmente, o professor acredita estar desenvolvendo as quatro habilidades linguísticas de seus alunos por meio de suas atividades, pois, podemos inferir que, ao escolher a música, por exemplo, como a melhor forma de usar o computador, eles entendem que, ao ter que compreender o que está dizendo a música para preencher lacunas, o aluno está exercitando o *listening*; ao acompanhar a música e realizar exercícios sobre ela, está favorecendo o *reading* , *writing* e, ao cantar a música, está favorecendo o *speaking*.

Da mesma forma que aqueles professores que elegeram textos como atividade para ser desenvolvida na STE, acreditam estar favorecendo o desenvolvimento das habilidades de *reading and wrting*.

Esse fato, aparentemente, revela que o professor não tem conhecimento sobre como fazer uso do computador em favor da sua disciplina de forma diferente do que ele faz em sala de aula sem esse recurso. Isso se justifica devido à falta de capacitação pedagógica ou técnica desses professores. Conforme se pode observar em dados anteriores, a maioria não recebeu nenhum tipo de capacitação, durante ou após a graduação. Dessa forma, usam o computador, aparentemente, sem nenhuma orientação sobre como poderia usá-lo em sua prática pedagógica.

Nesse sentido, novamente observa-se a importância de o professor investir em sua formação continuada e participar de cursos, a fim de conhecer as novas perspectivas de ensino e renovar suas práticas pedagógicas, ministrando aulas diferenciadas aos seus alunos e utilizando os recursos tecnológicos de forma mais inovadora.

A crença de que o computador dinamiza o ensino é compartilhada por 67% dos docentes participantes. De fato, o computador dinamiza o ensino, pois possibilita interações e realizações de atividades que dificilmente poderiam ser realizadas em sala de aula convencional, além de favorecer a utilização de recursos que não poderiam ser reproduzidos em folha de papel ( Filho & Machado [online])

Os excertos abaixo ilustram essa crença dos professores, em relação ao computador:

*"O computador é o maior aliado do professor. Ele é um facilitador capaz de trazer ao aluno motivação, com atividades dinâmicas."*

*"O computador é um recurso que oferece variedade e desperta o interesse do aluno pelo conteúdo que é apresentado de maneira mais atrativa."*

Percebemos, pelos excertos e pelas crenças, que o professor concebe o computador como um recurso que pode contribuir para suas aulas, uma vez que ele oportuniza ao professor possibilidades novas de ensinar e aprender. Portanto, o professor precisa estar atento no momento do planejamento das aulas mediadas pelo computador para que, de fato, o computador seja utilizado para ampliar suas condições enquanto professor em ensinar e do aluno em desenvolver suas habilidades, pois o computador, por si só, não pode colocar o conhecimento no aluno, mas a forma como ele é utilizado pode potencializar as possibilidades de aprender. (Filho & Machado, op.cit).

A crença de que ensinar pelo computador é mais fácil é compartilhada por apenas 40% dos professores; e, embora nem todos eles apresentem essa crença, ela está relacionada com a crença anterior de que ensinar pelo computador dinamiza as aulas, pois, com aulas mais dinâmicas, o professor tem a possibilidade de elaborar atividades mais criativas e motivadoras, o que acaba por envolver os alunos, despertando seu interesse nas atividades propostas. Além disso, os diversos recursos do computador oportunizam ao professor a construir o conhecimento dos alunos mais facilmente, uma vez que favorece a interação e a possibilidade de uso da língua em situações autênticas.

Para finalizar esta seção, destacamos a necessidade de rever certas posturas e atitudes em sala de aula nesta era do conhecimento. As escolas necessitam de professores críticos, reflexivos, dinâmicos e que estejam dispostos a alterar suas práticas pedagógicas, a fim de atender às novas exigências do mundo moderno e realizar, de fato, as mudanças necessárias ao sistema educacional. Ao adotar uma atitude reflexiva, o professor observa suas crenças e passa a perceber de que maneira elas estão influenciando sua prática pedagógica.

Para realizar essa observação com sucesso, o professor necessita elencar suas crenças a respeito da melhor forma de ensinar e aprender para que, a partir dessas crenças, ele possa perceber quais não estão surtindo efeito e, assim, alterá-las por outras que beneficiem mais o processo de ensino-aprendizagem.

## 4.4.2- Crenças sobre as atividades desenvolvidas no computador

Nesta seção, abordamos as crenças apresentadas pelos professores acerca dos tipos de atividades desenvolvidas, mediadas pelo computador. Na tabela abaixo, apresentam-se essas crenças e, logo em seguida, passamos a discuti-las:

| | |
|---|---|
| A internet é o melhor recurso do computador nas aulas de Língua Inglesa. | 17% |
| As atividades no computador têm que ser significativas. | 77% |
| O uso de softwares é a melhor forma de usar o computador nas aulas. | 27% |

Quadro 7- Crenças relativas às atividades desenvolvidas

Os dados, revelados nesta tabela, evidenciam que grande parte dos professores acredita que as atividades a serem desenvolvidas no computador devem ser significativas. Entende-se por atividade significativa aquela que possibilita ao aluno buscar e construir seu conhecimento, ser agente no processo de aprendizagem, conforme afirma Valente (1995)

> "[…]ao invés de memorizar informação, os estudantes devem ser ensinados a buscar e a usar a informação. Estas mudanças podem ser introduzidas com a presença do computador que deve propiciar as condições para os estudantes exercitarem a capacidade de procurar e selecionar informação, resolver problemas e aprender independentemente. […] (p.6)"

Essa crença sugere que o professor está ciente a respeito da importância de se desenvolver atividades significativas, que tragam aquisição de conhecimento de fato e não apenas momentaneamente, como é o caso de atividades que priorizam a memorização e repetição de estruturas.

Tal crença é reforçada por Valente (p. 22), ao afirmar que o uso do computador nas aulas não deve ser feito apenas com o objetivo de informatizar o ensino, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem não obtém ganhos quando o professor apenas repete no computador atividades ou práticas da sala de aula.

> Devemos ter muito claro o que é importante do ponto de vista pedagógico e como tirar proveito da tecnologia para atingir tal objetivo (…) Informatizar o ensino é solução mercadológica, moderninha, paliativa e que só contribui para adiar grandes mudanças que o atual sistema de ensino deve passar (VALENTE, op. cit).

É importante ressaltar que crenças, como essa, revelam que os professores estão preocupados com o tipo de atividades que serão desenvolvidas nas aulas de inglês mediadas pelo computador e que estão comprometidos com um uso eficiente do computador. Contudo, embora, aparentemente, os professores se mostrem conscientes, fatos ocorridos nas observações de aulas evidenciam mais uma vez, que o professor não realiza sua prática fundamentada em suas crenças, ou seja, seu dizer é diferente do seu fazer.

Ao analisar algumas aulas realizadas em sala de informática, esse fato evidenciou-se ainda mais, pois as atividades desenvolvidas na STE foram todas de cunho estruturalista, nas quais o professor solicitava que os alunos realizassem exercícios como os de preencher lacunas ou seguir o modelo, para exercitar vocábulos ou estruturas aprendidas em sala de aula, conforme se pode observar pela descrição de uma das aulas realizada sala de tecnologia:

Em uma das aulas, o professor selecionou um site com diversas atividades sobre o tópico gramatical em questão para os alunos responderem; esse site fornecia exercícios de completar as lacunas, no qual o aluno poderia visualizar os erros e os acertos e quantos pontos foram obtidos por seu desempenho nas atividades do site. Em algumas aulas observadas, os professores solicitavam que os alunos copiassem esses exercícios no caderno para vistar e ,em outras, o professor apenas relacionava no quadro os diversos sites que os alunos deveriam visitar, a fim de realizar as atividades propostas.

Nessas aulas, observamos que a maioria dos alunos não só abria as páginas dos exercícios solicitados, como, também, de outros sites alheios à aula, como, o Orkut, sites de bate-papo e jogos. Como esses sites não podem ser acessados, os alunos ficam a todo instante cuidando o professor de inglês ou da sala de tecnologias para que eles não vejam o que estão fazendo.

Nessas observações, percebemos, então, que não há concentração, motivação e interesse por parte dos alunos em realizar as atividades propostas. A maneira que a professora encontrou para ter certeza que os alunos estão dispostos a realizar as atividades que ela solicita é dando visto no caderno daqueles que copiaram os exercícios. Fato que parece bastante questionável em relação à sua eficácia.

Essas atividades não oportunizam aos alunos o desenvolvimento do raciocínio, nem da criatividade ou criticidade, uma vez que o professor está priorizando o ensino de estruturas totalmente descontextualizadas, o que, aparentemente, sugere estar baseando sua prática pedagógica na teoria do estímulo e resposta. Dessa forma, aquilo que o aluno aprendeu, ele consegue armanezar temporariamente e resolver o exercício que a professora solicitou, mas

não consegue utilizar esse conhecimento para interagir com outras pessoas em um contexto social.

Sobre essas atividades, foram selecionados excertos que revelam a opinião que os alunos têm a respeito delas:

*"(...) o site que nós sempre visitamos oferece exercícios de cópia apenas, acredito que o aproveitamento poderia ser melhor se outros sites que oferecem vídeos, legenda e vocabulário fossem trabalhados conosco."*

*"(...) as atividades vem prontas (...)"*

*"(...) as atividades no computador faz com que você não precise tanto responder corretamente, pois quando você coloca errado, ele aparece a resposta, ele deveria te dar, sei lá, uma outra chance se você errasse três vezes ai sim apareceria a resposta certa."*

*"(...) as atividades vem com a resposta muito fácil"*

De modo geral, os excertos acima revelam que os alunos não se sentem motivados com as atividades propostas pela professora, pois, para eles, as atividades não são desafiadoras e, aparentemente, não favorecem o processo de aprendizagem deles, ou seja, não são significativas.

O primeiro excerto revela que a aluna está descontente com as atividades e sugere que, para um rendimento melhor, outros tipos de atividades poderiam ser desenvolvidas com eles, por sua fala, percebemos que a aluna sente a necessidade de realizar atividades que a façam compreender o que diz, por exemplo, uma música, um seriado ou um filme. Esse dado revela, ainda, que os alunos sentem a necessidade de compreender a língua na prática social e não apenas de estruturas isoladas e descontextualizadas.

O terceiro excerto revela que o problema da atividade, aparentemente, está na facilidade em se obter a resposta, o que não favorece ao aluno a possibilidade de refletir e construir seu conhecimento.

O que se percebe é que a opção do professor, por determinados sites, não está favorecendo o processo de aquisição de conhecimentos por parte dos alunos. Entendemos que, para o professor, escolher sites que fornecem atividades prontas é bastante cômodo, uma vez que o professor necessitará dispor de tempo para a realização de uma atividade de sua autoria, que, muitas vezes, esse professor não tem. E com base nos dados anteriores sobre os docentes, observamos que a maioria apresenta carga horária de trabalho bastante intensa, então, esses professores, aparentemente, não têm disponibilidade de tempo para dedicar-se ao

planejamento de suas atividades com calma e zelo necessários, fato esse que pode estar interferindo, como já observado, na sua prática pedagógica.

Dessa forma, as escolhas que esses docentes fazem acabam por comprometer a aprendizagem significativa dos alunos. Os sites que fornecem exercícios estruturais, com respostas, são sites elaborados para o aluno testar seus conhecimentos da língua inglesa sobre determinado assunto e, geralmente, esses sites são mais indicados para aquelas pessoas que são autodidatas ou que estão estudando para prestar algum concurso ou exame internacional (*self-study*), pois são atividades que não necessitam da orientação e auxílio de um professor. Esses exercícios seguem os mesmo padrões dos exercícios que deram origem ao CALL, no início da década de 1960, com a diferença que, naquela época, a internet ainda não era utilizada para o acesso dessas atividades, ou seja, percebemos que, por mais que o professor esteja usando o computador, as suas práticas continuam as mesmas. Nesse sentido, mais uma vez, ressaltamos a necessidade do professor refletir sobre suas escolhas em sala de aula e perceber se o modo como está desenvolvendo seu trabalho traz resultados satisfatórios para o processo de ensino-aprendizagem.

Em outra observação de aula, a professora de inglês passou um vídeo aos alunos no data show, na sala de informática, no qual ela solicitava, a todo o momento, que os alunos prestassem atenção a determinados aspectos e situações do filme exibido. A professora conduzia todo o raciocínio do aluno, à medida que ela interferia com suas falas ao longo do vídeo. Essa interferência realizada a todo o momento era para garantir que os alunos compreendessem o objetivo do vídeo, o qual apresentava apenas uma sucessão de imagens sem áudio. Após passar o vídeo aos alunos, a professora tece pequenos comentários a respeito do que foi visto no vídeo e solicita aos alunos que realizem uma produção de texto, em português, sobre o que eles entenderam do vídeo. Enquanto o vídeo era passado, muitos alunos envolviam-se em outras atividades alheias á aula, como, por exemplo, visitando sites de música, you tube, e-mail, canal de esportes etc.; poucos foram aqueles que prestaram atenção ao vídeo.

Nessa observação, percebemos que o modo de conduzir a aula sugere que o professor apresenta a concepção de ensino-aprendizagem empirista, na qual o professor é o centro do processo, aquele que conduz todo o conhecimento, e os alunos são meros receptores dessa informação. Tal atitude parece sinalizar a ausência de mudanças no papel do professor e do aluno. Não obstante, outro aspecto revelado, nessa conduta, diz respeito ao aparente despreparo metodológico do professor, uma vez que ele está apenas modernizando sua prática de ensino ao fazer uso da tecnologia para reproduzir as mesmas práticas de sala de aula. Tal

prática de ensino deve ser evitada, conforme as considerações do capítulo teórico que fundamentam este trabalho. (PCNs, Valente entre outros).

É importante frisar, também, que os conteúdos (texto) escolhidos para trabalhar nessas atividades poderiam ser realizados na sala de aula, sem a necessidade de fazer uso da tecnologia, uma vez que não houve abordagens inovadoras nesse aspecto. Trazer atividades contextualizadas à realidade do aluno é essencial para o engajamento discursivo do aluno na língua a ser aprendida, pois, dessa forma, o aluno terá a oportunidade de desenvolver outras habilidades importantes.

Além disso, o professor aplicou uma atividade aos alunos, na qual a língua inglesa não foi usada em nenhum momento, parecia mais com uma aula de língua materna. Deste modo, vale ressaltar, que o aluno, muitas vezes terá apenas os momentos de sala de aula para poder praticar aquilo que aprende, assim, acreditamos ser importante para o processo de ensino-aprendizagem estar em contato com a língua inglesa o máximo possível.

De acordo com essas observações, as atividades desenvolvidas na STE tornam-se sem propósito e descontextualizadas, levantando questionamentos sobre a eficácia dessas atividades no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa.

Em outra aula observada, o professor preparou atividades estruturais para serem realizadas pelos seus alunos através do PowerPoint. Essas atividades eram realizadas em duplas e eram exercícios de preencher lacunas, sem qualquer tipo de contexto, sem figuras, sem nenhum atrativo. Segundo o professor, os alunos já haviam recebido explicações na sala de aula a respeito do tópico gramatical e, na sala de tecnologias, estavam apenas tendo a oportunidade de exercitar aquilo que viram em sala.

Durante o desenvolvimento das atividades, evidencia-se a insegurança dos alunos em relação aos exercícios propostos, visto sentirem dificuldades em entender o que estava sendo solicitado nos enunciados. Assim, solicitavam o auxilio do professor constantemente. Devido ao número grande de alunos nas salas de aula, não era possível ao professor atender às solicitações; dessa forma, os alunos ficavam impacientes e desmotivados para realizar as atividades propostas.

Outro ponto importante a se destacar sobre as atividades, é que elas apresentavam erros em sua estrutura linguística, tal fato, leva a inferir que o professor não apresenta domínio na língua que ensina e também parece apresentar pouco domínio metodológico, uma vez que sua aula não foi bem conduzida e não apresentou rendimento satisfatório em relação à aprendizagem.

Ao analisar os planejamentos das aulas desenvolvidas na sala de tecnologias, percebemos implicitamente a concepção de linguagem e de ensino-aprendizagem do professor. De modo geral, encontramos indícios que sua prática pedagógica está fundamentada na visão de ensino tradicional, uma vez que seus objetivos e metodologia apresentavam características de cunho formalista. Os objetivos traçados pelos professores para o desenvolvimento das aulas nem sempre eram alcançados, pois os alunos se mostraram desinteressados, impacientes, realizando atividades alheias à aula de LI

Embora o professor cumprisse o que relatava em seu planejamento, nem sempre alcançava seus objetivos, pois, como mencionado, os alunos estavam desinteressados, realizando outras atividades, impacientes e, até mesmo, frustrados em algumas situações, muitas vezes, porque o professor não conseguia atendê-los em tempo hábil, uma vez que as salas apresentam grande número de alunos.

Assim, observamos que a assistência que o professor presta aos alunos é deficiente e, embora o professor tente realizar encaminhamentos coletivos, cada aluno tem um ritmo diferente de assimilar e compreender. A atmosfera tumultuada encontrada nas salas de tecnologias visitadas e todos os pontos ressaltados ao longo desta análise, não contribuem para um ambiente favorável e motivador para o processo de ensino-aprendizagem.

O trecho, a seguir, extraído do questionário dos alunos, revela a opinião de uma aluna a esse respeito:

*" (...) aquilo que era pra ser tornar ótimo para nosso intelecto, se torna péssimo. Não há professores suficientes, dúvidas vão gerando e a sala de informática vira uma anarquia. Exceto para alguns que conseguem clarear suas dúvidas."*

Nesse trecho, evidencia-se que a aluna é bastante crítica em suas ponderações a respeito do uso do computador na aula, mostrando-se bastante insatisfeita com os direcionamentos que o professor tem dados às aulas. Isso acaba por desmotivar e desinteressar a aluna em querer aprender Inglês, ainda que seja mediado pelo computador, tendo em vista que esse equipamento não está sendo utilizado de forma satisfatória e, muito menos, tem atendido às expectativas dos alunos.

Consideramos, assim, que uma atividade significativa ocorrerá a partir do momento em que o professor se conscientizar da necessidade de contextualizar suas atividades e trabalhar de forma mediadora, promovendo não só a interação entre seus alunos, como, também, proporcionando momentos de uso da língua a partir de situações comunicativas,

pois, dessa forma, todo o processo de construção de conhecimento o qual, o aluno será levado a produzir para realizar as atividades proposta, reverterá em aprendizagem significativa para ele.

Sobre as outras possibilidades de uso do computador para o ensino de língua inglesa, os professores afirmam que o uso de softwares seria a melhor forma de uso do computador. Essa crença é compartilhada por 27% dos professores, enquanto apenas 17% deles acreditam ser a internet a melhor forma de uso do computador.

Sobre essa última crença, ressaltamos que ela não é apenas uma crença compartilhada somente por esses professores, mas, sim, por diversos estudiosos da área que concebem a internet como um recurso valiosíssimo para o processo de ensino-aprendizagem, por possibilitar uma variedade enorme de possibilidades de uso do computador, além de fornecer material autêntico a professores e alunos no desenvolvimento de suas atividades.

> "A internet traz muitos benefícios a educação, tanto para os professores como para os alunos. Com ela é possível facilitar pesquisas, sejam grupais ou individuais, e o intercâmbio entre professores e alunos, permitindo a troca de experiência entre eles. Podemos mais rapidamente tirar nossas dúvidas e dos nossos alunos, sugerir muitas fontes de pesquisa. Com todas essas vantagens será mais dinâmica a preparação das aulas" ( Tajra, 2009: 135)

Mas, para que seja usada de forma adequada, deve haver uma postura bastante crítica e reflexiva por parte dos professores para selecionar material na internet que seja pertinente à realidade de seu aluno.

Sobre a crença relacionada ao uso de softwares, Tajra (2009: 69) alerta que "para os professores se apropriarem dos softwares como recurso didático, é necessário que estejam capacitados para utilizar o computador como instrumento pedagógico".Em outras palavras, para que o software contribua para o processo de ensino-aprendizagem da língua, como espera o professor, parece necessário que esse professor seja letrado digitalmente, pois, dessa forma, ele será capaz de selecionar com pertinência o software para o desenvolvimento de sua aula, uma vez que o professor letrado digitalmente apresenta capacidade crítica para adequar o software a sua necessidade educacional, como mencionado no capítulo 1, desta pesquisa.

### 4.4.3- Crenças sobre a relação professor- computador

Nesta seção, apresentamos as crenças reveladas acerca da relação do professor com o computador e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem.

| | |
|---|---|
| O professor deve entender muito bem de informática para usar o computador nas aulas. | 17% |
| Não uso o computador por falta de experiência. | 3% |
| Uso outras tecnologias nas aulas além do computador. | 32% |
| O uso do computador não influencia na minha prática pedagógica. | 7% |
| Prefiro outra ferramenta tecnológica ao computador. | 3% |
| Não me sinto motivado em usar o computador nas aulas de Língua Inglesa. | 10% |
| Uso o computador somente para elaborar provas e exercícios. | 3% |
| O professor tem que melhorar muito para poder usar o computador nas aulas. | 17% |
| Utilizo o computador como instrumento de apoio as aulas. | 67% |
| O professor tem que perder o medo de usar o computador. | 50% |

Quadro 8 - Crenças sobre a relação professor - computador

De acordo com o quadro, é possível verificar, a princípio, que os professores apresentam diversas crenças a respeito do uso do computador nas aulas e que a grande maioria delas é comum a de outros professores, isto é, uma mesma crença é compartilhada por vários professores.

Uma questão relevante a destacar sobre elas, é que algumas crenças reveladas nessa tabela sugerem haver incoerência entre os discursos do professor, pois, ao confrontar os dados dos questionários A, B e C, observamos que alguns professores não foram coerentes em suas respostas. Dessa forma, iniciam-se as análises das crenças da tabela a partir dessas divergências.

Nesse sentido, ao triangular os dados extraídos do questionário B, o qual revela que todos os professores de Inglês fazem uso do computador nas aulas, com os dados do questionário C, observamos que 3% dos professores apresentaram incoerências em seus discursos, pois, nesse último questionário, os dados revelaram que não são todos os professores que, de fato, fazem uso do computador nas aulas.

As afirmações abaixo, extraídas da tabela, revelam: *"Uso o computador somente para elaborar provas e exercícios"; "Não uso o computador por falta de experiência"; "Prefiro outra ferramenta tecnológica que o computador".*

Essas informações revelam que alguns docentes fazem uso do computador, porém não o fazem com o objetivo de desenvolver atividades ou aulas com os alunos, sendo seu uso apenas com outras atividades pedagógicas, como, elaboração de provas, exercícios etc, enquanto, em outros casos, a justificativa pelo não uso está atribuída à falta de experiência com a máquina.

Os dados revelaram que os docentes que compartilham dessas mesmas crenças tentam justificar a não utilização do computador nas aulas devido a falhas existentes no sistema educacional, quando, na verdade, parece que eles não o usam por não saberem aplicar as potencialidades do computador em favor do componente curricular que ministram, como podemos observar no excerto a seguir, extraído de um dos questionários:

"*(...) há mudanças nos horários de aulas, imprevistos, o conteúdo curricular deve ser dado a tempo, as avaliações..ah..vários fatores contribuem para atrapalhar as aulas e acredito que não preciso do computador para dar as minhas aulas (...)"*

Esse excerto deixa implícito que o professor não considera que o computador pode auxiliá-lo no processo de ensino-aprendizado de Inglês, revelando, por meio dessa crença, sua concepção de ensino-aprendizagem, o que permite inferir, que, para esse professor, a prática de ensino está fundamentada em crenças arraigadas, uma vez que foi observadas a preferência dele em manter as velhas atitudes em sala de aula e continuar ministrando aulas de forma tradicional, ou seja, ensinar da mesma forma como aprendeu.

Tal comportamento sugere que esse professor é resistente a mudanças e uma possível razão para ele adotar esse comportamento pode ser devido à falta de conhecimentos sobre como o computador pode inovar sua prática pedagógica, pois, aparentemente, esse professor não percebe como o computador pode contribuir favoravelmente no processo de ensino-aprendizagem da LI. Dessa forma, parece que o professor não sente necessidade de modificar suas práticas pedagógicas.

Crenças, como: *"O uso do computador não influencia minha prática"*, apenas reafirmam o observado anteriormente. Tal visão, de acordo com Madeira (2008), revela a existência da crença originada dos hábitos arraigados das professoras, pois, podemos observar que, embora tenham feito cursos de informática e discursem em favor do uso do computador

nas aulas de LI, como foi possível observar nos dados extraídos dos questionários, alguns professores não mudaram seus hábitos de aulas.

Além disso, as crenças sugerem que alguns professores não tiveram experiências positivas com o computador. O fragmento a seguir confirma essa afirmação:

"(…) *Acho que os computadores apresentam poucas vantagens e muitas desvantagens, as vezes tenho cinco primeiros anos e consigo levar só dois (...) Isso atrapalha. E também tem alunos que querem ficar somente na internet(...)"*

Esse excerto revela que o professor apresenta uma visão negativa sobre o computador. Parece, então, que essa visão está mais relacionada às situações de uso do que com relação ao computador ou em relação ao processo de ensino-aprendizagem; ou seja, a dificuldade não está no ensino, mas, possivelmente, em fatores de gerenciamento, pois, ao mencionar que ela só consegue levar algumas turmas e outras não, por exemplo, essa justificativa sugere que a falta de disponibilidade de horário na sala de tecnologias ou a falta de planejamento por parte da professora é que estão, aparentemente, sendo aspectos não favoráveis a efetivação da aula.

Ao mencionar que os computadores apresentam mais desvantagens que vantagens, fica implícito que o professor não teve experiências de sucesso com o uso desse recurso, e esse fato pode estar atribuído, entre outros fatores, pelo seu despreparo metodológico em preparar aulas que sejam motivadoras e diversificadas.

Tal fato revela a necessidade de o professor dispor de conhecimento e habilidades no manuseio do computador, por isso, é importante que ele não seja apenas alfabetizado digitalmente, mas letrado digitalmente, conforme mencionado no capítulo um, pois, dessa forma, o uso do computador pode ser realizado de maneira mais reflexiva e efetiva.

A crença, implícita na fala "*uso outras tecnologias além do computador*", revela que os professores, aparentemente, diversificam suas aulas pelo uso de diferentes recursos para ensinar a LI aos alunos. Já, na fala, "*prefiro outra ferramenta tecnológica ao computador*", a crença implícita revela que o professor não acredita que o computador seja a panaceia da educação. Se, por um lado, pensar dessa forma é positivo para que o uso do computador seja feito de forma reflexiva, por outro, pode revelar que usam outras tecnologias por não terem experiência com o computador ou por não perceberem os efeitos benéficos desse.

A crença do professor que não faz uso do computador porque não vê motivação nesse uso parece vir não apenas da falta de experiência com o computador, pois, como se pode observar nos posicionamentos dos estudiosos da área, o computador por si só já é um recurso

motivador devido à sua versatilidade, mas, também, devido a outros possíveis fatores, como: as más condições do computador, falta de acessórios (fone de ouvido, caixa de som), a carga horária reduzida destinada às aulas de LI e o currículo, pois o professor sente-se pressionado a cumprir o programa de ensino e, assim, pode optar em conduzir suas aulas apenas na sala de aula convencional, a fim de não "perder" nenhuma aula, uma vez que a chance de ocorrer imprevistos na sala de tecnologia é maior do que na sala de aula convencional, como, por exemplo, máquinas travarem, internet não funcionar ou estar lenta demais, inviabilizando o trabalho do professor.

"*O professor deve saber de informática para saber usar o computador*". Essa crença revela que alguns dos professores acreditam ser necessário passar por cursos ou capacitação técnica para poder fazer uso do computador com propriedade, nas aulas. Essa crença é compartilhada por nós, também, pois, podemos inferir que quanto mais o professor dominar o computador, ou seja, se ele for letrado digitalmente, possivelmente, sua prática pedagógica poderá ser melhor, pois terá mais habilidades e conhecimentos para elaborar atividades que poderão despertar a curiosidade dos alunos e que poderão ir ao encontro dos anseios deles.

As demais crenças: *"O professor tem que melhorar para usar o computador", "O professor deve perder o medo de usar o computador", "Utilizo o computador como instrumento de apoio"*, parece deixar implícito que derivam todas da mesma crença: usar o computador de maneira mais efetiva e mais significativa. Por meio desse posicionamento, observamos a aparente preocupação do professor com o uso do computador nas aulas.

### 4.4.4- Crenças sobre a relação aluno-computador

Nesta seção, são abordadas as crenças reveladas no questionário, acerca da relação entre o aluno e o computador.

| | |
|---|---|
| Os alunos aprendem mais pelo computador. | 33% |
| Os alunos se interessam mais pelas aulas no computador. | 60% |
| O aluno precisa saber de informática para saber realizar as atividades. | 10% |
| O aluno sabe mais sobre o computador que o professor. | 23% |

| | |
|---|---|
| O computador faz parte da realidade do aluno. | 57% |

Tabela 4- Crença a respeito da relação aluno-computador

As duas últimas crenças, reveladas nesta tabela, aparentemente, evidenciam que o professor é consciente de que os recursos tecnológicos estão mais presentes na vida do aluno em relação a dele, como explícito no excerto a seguir:

*"Sempre tive receio de lidar com a máquina, pois, os alunos nossos estão em um grau muito mais avançado que o próprio professor."*

Na verdade, o aluno faz parte de uma geração mais contemporânea que o professor; dessa forma, pode relacionar-se desde pequeno com recursos tecnológicos, como: celular, mp3, ipod, computador etc e, em muitos casos, dominam mais esses aparelhos que o próprio professor. Segundo Veen & Wrakking (2009), essa geração é chamada de *Homo Zappiens*, e é a geração que está ingressando nas escolas. Para esses autores, o Homo Zappiens apresenta uma relação diferente com a escola em relação a alunos de outras gerações, uma vez que eles aprendem a lidar desde cedo com informações descontinuadas, comunicam-se e colaboram em rede, são processadores ativos de informações. Dessa maneira, os alunos dessa geração "parece considerar a escola instituições que não estão conectadas a seu mundo, como algo mais ou menos irrelevante no que diz respeito a sua vida cotidiana (…).Na verdade, o homo zappiens é digital e a escola é analógica*."* (Veen & Wrakking, 2009:p.12)

Como podemos perceber, esses autores, ao descreverem como a nova geração de alunos se comporta, consideram que alunos e professores não estão na mesma sintonia, apresentam ritmos e interesses diferentes. Na verdade, a consideração dos autores revela que, enquanto a sociedade e os seus indivíduos se modificam e evoluem de acordo com as novas demandas do mundo moderno, a instituição escolar, aparentemente, permanece estagnada, ensinando com as velhas concepções de outrora. Assim, evidencia-se que, se a instituição escolar não revir suas propostas frente às inovações e mudanças que vêm ocorrendo, acabará tornando-se obsoleta.

Alguns dos alunos apresentam opiniões bastante críticas a respeito do uso que se faz do computador nas aulas, como é possível observar no trecho a seguir:

*" (...) no computador eu aprendo apenas a escrita e o tópico gramatical em questão, não há muita diferença com relação à sala de aula, as vantagens tecnológicas não são aproveitadas.(...)"*

Prosseguindo nas análises, destaca-se que *"os alunos se interessam mais pelas aulas no computador"*. Essa crença revela que, aparentemente, a maioria dos professores percebe que o computador é um recurso motivador para o processo de ensino-aprendizagem de seus alunos e que ele é um meio que os auxilia no despertar do interesse do aluno pela LI.

Os excertos, a seguir, extraídos dos questionários dos professores quando questionados sobre a principal mudança que o computador proporcionou às aulas de LI, ilustram essa crença:

*"O interesse e a participação aumentam porque é algo que eles gostam"*
*"Proporciona maior interesse, disposição e motivação"*

Porém, embora o professor acredite que o computador pode motivar o aluno e despertar o interesse deles para as aulas, os dados revelam que esses mesmos professores não estão convencidos que o aluno possa aprender mais pelo computador.

De acordo com a tabela, apenas 33% dos professores acreditam que os alunos aprendem mais pelo computador. A nosso ver, essa crença não está coerente com a crença anterior, pois, de acordo com alguns teóricos da área, a motivação é fator *sine qua non* para o processo de ensino-aprendizagem, como afirmam os autores Cruz e Jiménez (1995:129) *"La motivación es un componente esencial del aprendizaje de una segunda lengua, y el que más directamente contribuye a facilitar esse proceso."*[8].

Dessa forma, é fácil entender que, se os alunos se sentem mais interessados nessas aulas, deveriam, consequentemente, aprender mais. Sendo assim, por que, em contrapartida, não é isso o que acontece?

De acordo com os dados dos questionários, pode-se inferir uma possível justificativa a partir do discurso dos professores. Para eles, os alunos se distraem com outras atividades não pertinentes à aula, como, jogos *on line*, sites de bate papo e de relacionamento, entre outros, e não realizam a atividade com a concentração e a dedicação necessária, como se observa no excerto:

[8] A motivação é um componente essencial da aprendizagem de uma segunda língua e é o que mais diretamente contribui para facilitar este processo. (Tradução nossa).

*“ Precisamos ficar atentos para os alunos não entrarem em sites inadequados”*

Porém, sob nosso ponto de vista, uma possível razão para que não esteja acontecendo uma aprendizagem satisfatória pode ser devido ao uso que se faz do computador e dos tipos de atividades que estão sendo desenvolvidas, pois, em alguns questionários dos discentes, observamos que os alunos não estão satisfeitos com o uso que está sendo feito do computador nas aulas, como é possível observar no excerto, a seguir, sobre as vantagens e desvantagens do uso do computador nas aulas, de acordo com o discurso dos alunos:

*“Vantagens: motivação para estudar, jeito prático, mais conteúdos. Desvantagens: devido à internet, acredito que você já pega tudo pronto e isso causa desanimação de estudar.”*

Perceber que os professores reconhecem que o computador pode ser um aliado no processo educacional é bastante relevante para que novas situações de aprendizagem sejam elaboradas. Assim, à medida que o professor percebe a importância de planejar e refletir sobre as ações de sala de aula, ele entenderá a necessidade de se tornar agente ativo no processo educacional e obterá melhores resultados de suas escolhas; porém, enquanto o professor não modificar algumas de suas crenças e atitudes, certamente, estará fadado a ter os mesmos resultados sempre.

A crença de que o aluno não precisa saber de informática para realizar as atividades é também compartilhada por Xavier (*online*) que considera que, embora para fazer funcionar certos comandos no computador demande que o indivíduo tenha certo domínio desse, ele acredita que os jovens da contemporaneidade, são capazes de realizar atividades no computador sem qualquer consulta técnica, pois, por serem mais intuitivos, apresentam mais facilidade com recursos tecnológicos que adultos, por manusear desde cedo uma série de artefatos tecnológicos.

## 4.5 .Crenças dos alunos sobre o uso do computador nas aulas de LI

Nesta seção, são apresentadas as análises dos questionários dos alunos em relação ao uso do computador nas aulas de língua inglesa, bem como de sua relação com esse equipamento.

Participaram, desta pesquisa, alunos do ensino fundamental, médio e da educação de jovens e adultos (EJA). A escolha por, pelo menos, uma turma de alunos de cada modalidade de ensino foi o único critério adotado para a seleção dos alunos participantes da pesquisa. Ao adotar esse critério, foram reveladas, através dos dados, as crenças e opiniões de alunos a partir de diferentes perspectivas, o que possibilita uma visão mais abrangente a respeito do uso do computador nas aulas de Língua Inglesa.

Dessa forma, o contato foi realizado por email, com os professores que se mostraram mais solícitos a colaborar com a pesquisa. Dentre esses professores, apenas alguns responderam com mais prontidão à solicitação, sendo eles: três do ensino fundamental, dois da educação de jovens e adultos e três do ensino médio. Assim, foram aplicados os questionários aos alunos desses professores e, dessa forma, obteve-se a participação de alunos de oito diferentes escolas da rede estadual, sendo: três turmas de 8º ano do ensino fundamental, do período matutino; duas turmas da educação de jovens e adultos do noturno; e três turmas do 2º ano do ensino médio, sendo duas do período vespertino e uma do matutino, totalizando 200 alunos participantes.

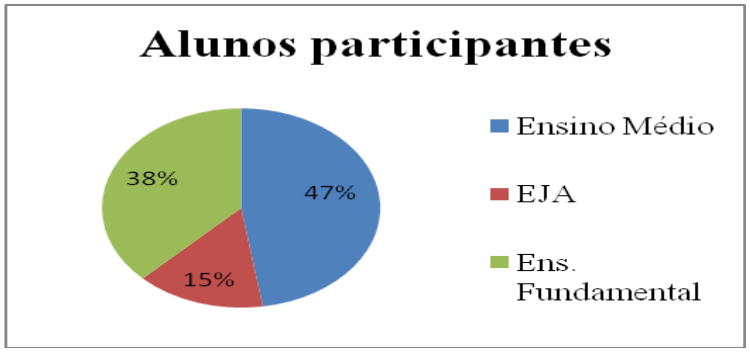



Gráfico 12– Alunos participantes por modalidade de ensino

De acordo com o gráfico 13, esta pesquisa contou com o maior número de participações dos alunos do ensino médio; em seguida, dos alunos do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos.

Esses alunos apresentam uma faixa etária bastante diversificada; entre 13 a 18 anos aqueles que estão cursando o ensino fundamental e médio, enquanto que, entre os alunos da EJA, a faixa etária varia de 18 a 50 anos.

Para proceder à análise dos dados, primeiramente, fizemos uma leitura geral dos questionários, procurando, nessa leitura, selecionar os dados a serem quantificados. Uma vez feita essa seleção, procedemos à análise quantitativa. Em um segundo momento, buscamos dividir os dados em categorias, a fim de realizar uma breve discussão desses e, também, estabelecer as relações entre as partes, para, por fim, fazer a triangulação e relacionar as informações extraídas das observações realizadas nas aulas, das atividades desenvolvidas nas STE, juntamente com as análises dos questionários dos professores.

Na análise dos questionários dos alunos, os dados foram divididos em três categorias: I- informações gerais; II – crenças sobre a Língua Inglesa; - III- crenças sobre o uso do computador nas aulas. Nas categorias II e III, serão utilizados excertos dos questionários dos alunos a fim de ilustrar as crenças, expectativas e opiniões encontradas. Devido ao número de alunos participantes desta pesquisa não é viável a ilustração individual de cada sujeito da pesquisa, portanto, as respostas escolhidas para retratação serão as mais recorrentes, dessa forma, os excertos selecionados são aqueles que resumem de uma forma geral a ideia do grupo. Esses excertos serão reproduzidos aqui da maneira como foram enunciados.

### 4.5.1- Informações Gerais

De acordo com os dados, os alunos participantes desta pesquisa apresentam faixa etária bastante variada, como foi mencionado acima, entre 13 e 50 anos, o que permite conhecer as crenças e expectativas dos alunos por diferentes olhares.

A análise inicia-se apresentando um breve panorama a respeito do perfil desses alunos, segundo dados revelados nos questionários.

Assim, percebemos que o conhecimento que esses discentes apresentam da LI foi adquirido em sua maioria apenas na escola pública, uma vez que foi pequeno o número de alunos que declararam ter realizado aulas em cursos de idiomas. Sobre a relação do aluno com o computador, pode-se inferir que, aparentemente, todos são alfabetizados tecnologicamente, pois a maioria deles sabe fazer uso do computador. Apenas alguns desses alunos já se encontram em uma fase mais avançada são os letrados tecnologicamente; esses alunos

demonstram em suas respostas apresentarem uma capacidade bastante crítica em avaliar e interpretar os modos de uso do computador. Essa questão será melhor abordada mais adiante.

Aqueles que declararam não terem conhecimento de informática são os alunos pertencentes ao EJA. Entre os alunos da EJA, há aqueles que são alfabetizados tecnologicamente e aqueles que são analfabetos tecnológicos, pois não apresentam conhecimentos básicos, como, ligar, desligar, manusear o mouse, copiar, colar, selecionar informações etc. Essa realidade é compreensível, uma vez que se pode inferir que esses alunos, por pertencerem, em sua maioria, a uma faixa etária mais avançada, aparentemente, tiveram poucas oportunidades no seu dia a dia ou, até mesmo, nenhuma oportunidade, em alguns casos, de aprender a usar o computador.

Sobre as atividades que os alunos mais gostam de realizar no computador está navegar na internet, em primeiro lugar. Possivelmente, por essa razão, os alunos, de acordo com os dados, possuem e-mail, msn, orkut e fazem uso do computador para realizar pesquisas na internet.

Cerca de 80% dos alunos participantes têm computador em casa com acesso à internet, os demais alunos, embora não possuam computador em casa, têm acesso ao computador e à internet em *lan houses* ou na escola, conforme os dados extraídos dos questionários.

O tópico seguinte tratará de abordar as crenças e expectativas dos alunos em relação à língua inglesa.

### 4.5.2- Crenças sobre a Língua Inglesa

Para coletar dados sobre a relação que os alunos apresentam com a Língua Inglesa, decidimos investigar essa relação de forma gradativa, procurando identificar, primeiramente, se os alunos gostam das aulas de LI na sua escola, como avaliam os seus desempenhos nas aulas, além de conhecer suas opiniões e crenças a respeito da LI, para, posteriormente, investigar sua relação com o computador, a fim de identificar se são usuários de computador e que tipo de relação mantém com o computador, para, por fim, investigar as suas crenças sobre o uso do computador nas aulas de LI. Dessa forma, o questionário semi-estruturado possibilitou a coleta de todos os dados para esta investigação.

A respeito das aulas de Inglês ministradas nas escolas, os dados revelam que 87% dos alunos, ou seja, a maior parte dos discentes gosta das aulas.

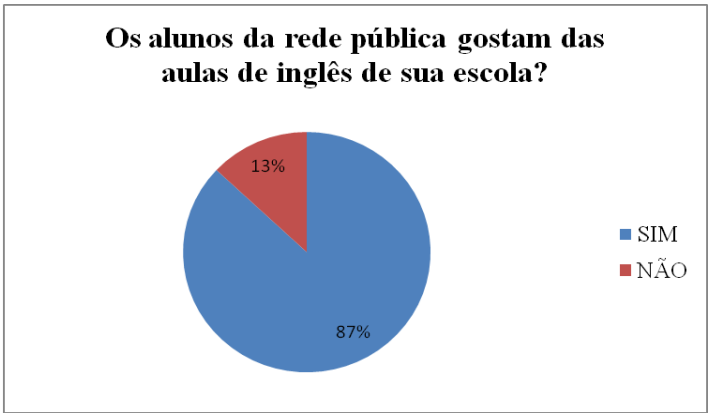



Gráfico 13– Alunos e as aulas de LI nas escolas públicas

Entre as justificativas reveladas pelos dados sobre a razão de gostar das aulas de LI, as mais recorrentes foram:

*"Porque eu gosto da professora e ela explica muito bem"*
*"Porque é uma matéria fácil para aprender"*
*"Porque acho importante para nosso futuro"*

Esses dados sugerem que o fato de os alunos gostarem das aulas está mais relacionado com a professora ou com a crença que a LI é um componente mais fácil que outros do currículo escolar de aprender do que em relação com a língua em si, muito embora, alguns dados revelem que o gosto pela língua está relacionado com a importância que ela tem em nossa sociedade; ainda que não seja a maioria dos alunos que apresentam essa crença, esse último dado revela que alguns alunos se mostram conscientes da importância da LI na escola.

Entre as justificativas encontradas, pelos alunos que declararam não gostar das aulas de inglês, as mais recorrentes foram:

"*Porque as aulas não são interessantes, são chatas"*
*"Porque é complicado"*

Embora o número de alunos que não gostam das aulas de inglês seja pequeno, os dados referentes a essa questão revelaram que os alunos não se interessam pelas aulas de LI, pois não se sentem motivados a aprender essa língua na escola. Esses alunos atribuem ao tipo de aula que tem a justificativa para não se identificarem com a LI. Quando dizem que *"as aulas não são interessantes, são chatas"*, esse dado sugere que esses discentes sentem a

necessidade de terem aulas diversificadas, diferentes, que os estimulem a querer aprender a LI.

Em relação à fala dos alunos que justificam não gostarem das aulas de Inglês “porque é complicado”, percebemos que os próprios alunos apresentam crenças diferentes a respeito da LI. Enquanto, para uns, o gosto pela língua vem pela facilidade que eles apresentam para aprender, outros justificam não gostar de inglês por ser uma matéria complicada. Esse dado revela uma divergência de crenças entre os próprios alunos, mas esse fato não compromete o levantamento de dados, uma vez que se acredita ser natural haver entre os alunos percepções diferente acerca de uma mesma realidade, a maneira como cada um assimila o conteúdo, a forma de aprender pode ser diferente de um para outro.

Ao serem questionados a respeito do desempenho deles nas aulas de LI, os dados revelam que metade dos alunos ( 51%) julga ter um bom desempenho nas aulas de LI, apenas uma minoria (6%) julga ser péssimo seu desempenho nas aulas, como o gráfico abaixo mostra:

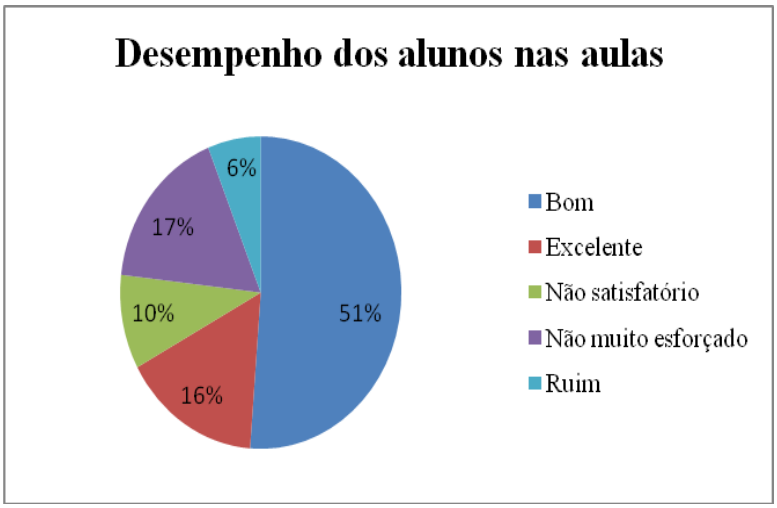



Gráfico 14 – Desempenho dos alunos em sala de aula

Ao cruzarmos os dados referentes a esses dois primeiro gráficos, notamos, por meio dos questionários, que aqueles alunos que julgam ter um desempenho ruim nas aulas não são os mesmos que disseram não gostar das aulas de inglês, ou seja, aparentemente, seu desempenho não está relacionado com o fato de gostar ou não das aulas de inglês, mas, possivelmente, a outros fatores.

Dentre os alunos participantes da pesquisa, apenas 5% deles fizeram inglês em cursos de idiomas, enquanto os demais aprenderam Inglês apenas na escola pública.

Todos eles acreditam que aprender inglês seja importante, até mesmo aqueles que declararam não gostar das aulas na escola. Os alunos parecem não só ter consciência de que aprender a LI seja importante como também acreditam que ter aulas de LI na escola é fundamental para o seu desenvolvimento profissional e pessoal, além de ser um local que oportuniza aprender a língua. Trechos a seguir retratam essa crença:

*"Aprender Inglês na escola é fundamental para nosso ensino"*

*"Aprender Inglês na escola é bom porque nos traz oportunidade de aprender o Inglês para que possamos ter um futuro melhor, às vezes não temos condição de pagar um curso."*

*"Aprender Inglês na escola é uma boa coisa, pois o que você aprende na escola (básico) já pode te ajudar em alguma ocasião."*

*"Aprender inglês na escola é bom para aprimorar nossos conhecimentos"*

Quanto à mudança que pensam ser necessária nas aulas para que eles possam aprender mais, as respostas mais recorrentes foram:

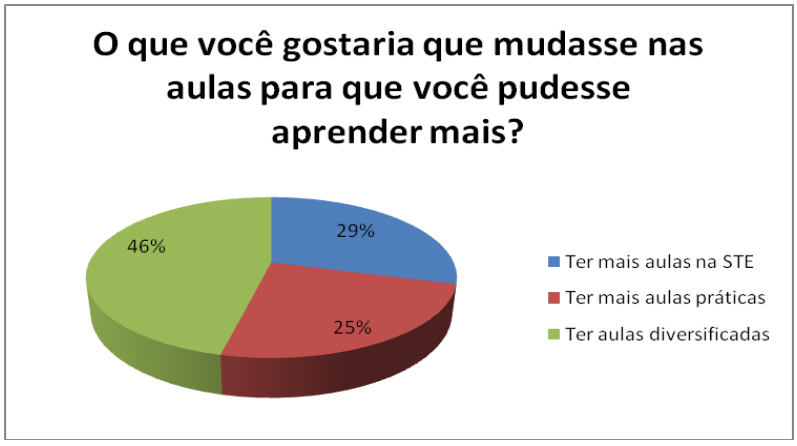



Gráfico 15 - Mudanças nas aulas de Inglês

*"Aulas mais práticas"* (46%)
*"Ir mais para a sala de tecnologia"* (29%)
*"Aulas diferentes"* (25%)

De acordo com os dados, a maior parte dos alunos gostaria que as aulas de Inglês na escola fossem mais práticas, ou seja, aulas em que eles tivessem mais oportunidade de usar a língua em situações comunicativas, enquanto os demais alunos acreditam que, para aprender

mais nas aulas, seria necessário ir mais frequentemente à sala de tecnologias e ter aulas diversificadas, ou seja, mais dinâmicas do que aquelas que eles têm.

Pela fala dos alunos, podemos inferir que as crenças que eles apresentam sobre a melhor forma de aprender a língua estrangeira não correspondem àquelas que seus professores apresentam, pois, de acordo com os dados, os alunos esperam que em suas aulas sejam mais contempladas as habilidades comunicativas, uma vez que eles, aparentemente, acreditam que podem aprender mais fazendo o uso da língua em situações comunicativas, enquanto esses mesmos dados revelam que os professores de língua inglesa não modificaram suas práticas pedagógicas, mesmo com todas as discussões que já existiram a respeito das formas de ensinar a língua, uma vez que se percebe, pela fala dos alunos, pelas ações em sala de aula, que esses docentes seguem os moldes estruturalistas. Há muito que o ensino de línguas deixou de ser visto como um sistema de regras aprendidas separadamente, sem estabelecer o que se ensina com a realidade, há, pelo menos, 20 anos que uma abordagem voltada para comunicação e a interação chegou ao Brasil, modificando a forma de se pensar o ensino de línguas estrangeiras.

Essa situação revela o quanto as práticas de ensino se encontram distante das teorias de ensino mais contemporâneas e como as expectativas dos alunos são frustradas, possivelmente, devido à falta de inovações de seu professor aos métodos de ensino.

Esse fato permite inferir que um dos fatores que leva ao aluno a não gostar das aulas de inglês seja porque essa não corresponde com as expectativas dele em relação ao aprendizado da LI.

Quando os alunos dizem que gostariam de ir com mais frequência à sala de tecnologias, podemos inferir que eles acreditam que ter aulas de inglês nesse local pode contribuir favoravelmente para o processo de ensino-aprendizagem, no entanto, os tipos de atividades desenvolvidas na STE devem ser repensadas, a fim de obter resultados mais significativos. Essa questão será abordada no tópico seguinte.

### 4.5.3-Crenças sobre o uso do computador nas aulas de Língua Inglesa

Neste tópico, abordamos as crenças, opiniões e expectativas dos alunos com relação ao uso do computador nas aulas.

Sobre a avaliação que eles fazem das aulas de LI mediadas pelo computador:

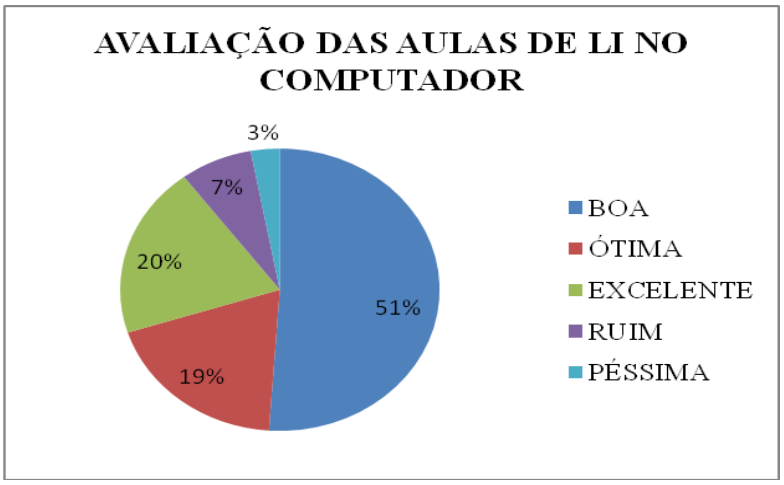



Grafico16 – Avaliação das aulas mediadas pelo computador

De acordo com o gráfico, percebemos que há um quantitativo expressivo de alunos que avaliam as aulas no computador de forma favorável, cerca de 90% dos alunos, caso se juntem os três melhores conceitos, enquanto apenas 10% julgam não serem boas as aulas no computador. É importante ressaltar que a maioria das respostas avaliadas em boas foram justificadas dessa maneira:

*" São boas e só não são excelentes pois são poucas as aulas que temos lá"*

A recorrência dessa resposta reafirma o interesse que os alunos apresentam em fazer aulas de LI mediadas pelo computador, além de expressar o desejo que esse equipamento seja utilizado com mais frequencia. Essa asserção apenas reafirma o pensamento de autores, como Valente (1995), Papert (2008), Waschauer (1996), de que o computador é um elemento atrativo aos alunos.

Outra questão revelada nessa fala é sobre a baixa frequência de uso desse recursos nas aulas; esse ponto fica em consonância com os dados extraídos dos relatórios documentais do Núcleo de Tecnologia, no qual, foi possível identificar que o professor de inglês vai a STE, no mínimo, de duas a quatro vezes por semestre e, no máximo, seis vezes, em alguns casos. Percebemos que a frequência na STE está baixa, pois como identificado, na maioria dos casos, a frequência mínima não chega a uma vez no mês.

Há, também, a informação que, em escolas onde o número de alunos é grande, o agendamento na sala de tecnologias é feito de modo a que cada disciplina do componente curricular entre, pelo menos, uma vez ao mês. Apenas em escolas com turma menores, o

agendamento fica a critério do professor, ou seja, as aulas são agendadas de acordo com a sua necessidade; em outros casos, essas aulas são agendadas pelo professor da sala de tecnologias para que cada disciplina entre, pelo menos, uma vez no bimestre.

A seguir, outras respostas que justificam a boa avaliação do uso do computador nas aulas de LI, segundo os alunos:

*“ Podemos pesquisar na internet aquilo que não sabemos”*

*“No computador você aprende algumas coisas que o livro não fornece”*

*“ É mais prático de resolver as atividades”*

*“ Acho legal sai um pouco do ritmo das aulas de ficar só na sala de aula”*

Essas respostas revelam que os alunos atribuem um bom conceito às aulas mediadas pelo computador, pois desejam ter aulas diferentes, mais dinâmicas, como observado no tópico anterior, além de reconhecerem que o computador oferece novos meios de aprender, uma vez que possibilita a construção do próprio conhecimento por meio da busca de informações através das pesquisas, da consulta em dicionários *on line* e tradutores.

Para os 10% que avaliam as aulas como sendo ruins, suas justificativas revelam que, nem sempre, o uso do computador favorece o aprendizado, pois, segundo esses alunos, as atividades realizadas no computador não apresentam nenhuma diferença daquelas realizadas na sala de aula. Outro fator que interfere no bom desenvolvimento das aulas é em relação à capacidade de processamento de informações da máquina, pois, segundo os alunos, os computadores não são bons, “travam” na hora de realizar as atividades e são lentos:

“ *O tempo é muito curto, as atividades vem prontas, o computador é lento e não conseguimos avançar nas pesquisas”*

*“Os sites que visitamos oferece apenas exercicios de cópias. Acredito que o aproveitamento poderia ser melhor se outros sites que ofereçam vídeos e etc fossem trabalhados conosco.”*

Muito embora os dados revelem que a maioria dos alunos (quase 100%) faz uma boa avaliação sobre o uso do computador nas aulas de LI, nem todos compartilham da mesma crença de que aprendem mais com o uso desse recurso. A resposta nos surpreende, pois, pelos dados, 40% dos alunos não acreditam que aprendem mais com o uso do computador, os outros 60% já acreditam que o computador auxilia no processo de aprendizagem da língua estrangeira.

Embora o número de alunos que acreditam aprender mais pelo computador seja maior do que aqueles que não acreditam, há uma diferença de alunos muito pequena (20%,) entre uma posição e outra. Esse fato chama atenção, pois esses dados, aparentemente, revelam que ainda que eles queiram fazer uso do computador com maior frequência nas aulas, alguns dos alunos são críticos e conscientes que o uso do computador deve ser modificado. Como se pode observar nos trechos a seguir:

*"Porque nelas aprendo apenas a escrita e o tópico gramatical em questão, não há muita diferença com relação à sala de aula, as vantagens tecnológicas não são aproveitadas."*

*"O tempo na sala de aula é muito pouco, então sempre temos que fazer as atividades com pressa e as vezes nem conseguimos concluir."*

*"Prefiro as aulas na sala de aula, pois lá eu entendo melhor as explicações e o professor nos ajuda mais"*

*"Porque a gente começa a se distrair com outras coisas e não presta atenção no que a gente está estudando"*

Por esses excertos, pelas observações feitas nas aulas e pelas atividades desenvolvidas na STE a que se teve acesso, parece que o professor apenas modernizou suas práticas pedagógicas ao fazer o uso do computador, ou seja, inovou na maneira de abordar a questão, mas no sentido de modificar as velhas práticas, resultando em uma prática de ensino que tanto os teóricos da área quanto os PCNs alertam para que seja evitado: "que o velho não esteja apenas travestido de novo" (BRASIL, 1998, p.141).

Algumas aulas observadas revelaram que, em alguns casos, as atividades desenvolvidas na sala de tecnologias são apenas resultados de "Xerox" de páginas do livro em Inglês na tela do computador, ou seja, o professor escaneou as atividades de um livro de inglês e digitalizou, disponibilizando aos alunos em programas, como Word ou Power point, para serem realizados. Assim, percebe-se que esses tipos de atividades não trazem nenhuma contribuição significativa, uma vez que poderiam ser realizadas na sala de aula por meio de Xerox do livro ou da posse do próprio livro, sem a necessidade de usar o computador para esse fim. E mesmo que consideremos que o professor faça uso da tecnologia como atenuante da falta de recursos pedagógicos, acreditamos que não se justifica essa prática. Uma vez que existe o computador para ser usado como suporte pedagógico, e o professor deve se apropriar

dos recursos tecnológicos e produzir sua própria atividade, diversificando sua prática pedagógica ao criar novas maneiras de ensinar e aprender.

Essa prática de ensino, em que o professor seleciona "materiais prontos" na internet, ou reproduz atividades, tais quais as do livro didático no computador, podem sinalizar um possível comodismo da parte do professor ou, possivelmente, um despreparo desses professores quanto ao uso dos recursos tecnológicos.

Outra questão que fica evidente por meio do discurso dos alunos é sobre o planejamento dessas atividades, pois, se os alunos declaram que o tempo é curto e que isso dificulta a execução das atividades, pode-se inferir que ou as atividades são muito extensas e eles não conseguem finalizá-las ou elas são muito difíceis de serem cumpridas. Essa última asserção remete a outra afirmação dos alunos que dizem preferir as aulas na sala de aula, pois lá entendem melhor. Esse discurso, aparentemente, revela que os exercícios propostos na STE são confusos e não são objetivos, o que demonstra, mais uma vez, um possível despreparo do professor ao elaborar essas atividades.

Em uma das aulas observadas, notamos que, em alguns casos, o professor não consegue atender prontamente a todos os alunos, o que gera muita inquietação e desmotivação neles, uma vez que, enquanto o professor não o auxilia ou não lhe dá um feedback positivo ou negativo sobre o que ele está realizando, o aluno não avança, e, assim, o ambiente na sala de tecnologias torna-se conturbado com as constantes solicitações da presença do professor.

Sobre essa questão, alguns professores comentaram nas aulas observadas um ponto interessante a ser ressaltado: enquanto para o professor essa atmosfera é considerada como positiva, pois percebe que o aluno se envolve mais nas atividades propostas, pois ele o solicita constantemente e tenta realizar as atividades, fato que não acontece da mesma maneira na sala de aula, para os alunos, essas aulas são desmotivadoras e eles se dispersam delas fazendo outras atividades no computador. Isso ficou claramente expresso em algumas aulas observadas que, diante da demora do professor para atender o aluno, reclamava e dizia que "*não ia fazer mais nada, ia mexer no Orkut"*.

Nesse sentido, percebemos a importância de atividades bem planejadas e bem estruturadas para um bom desenvolvimento na STE. Os objetivos e a finalidade de um exercício proposto devem estar claros e evidentes aos alunos. Atividades contextualizadas e que tenham relação prática com sua realidade otimizam o desempenho dos alunos.

Os 60% dos alunos que acreditam aprender mais por meio das aulas no computador, justificam suas crenças por meio das seguintes asserções:

*"É um modo diferente de aprender"*

*"Podemos ter uma melhor visualização da matéria"*

*"Porque tem imagens, vídeos, variedade de meio para pesquisar e consequentemente quando tem mais imagens, prestamos mais atenção e aprendemos mais"*

*"Porque te envolve mais"*

*"Porque é mais fácil de aprender"*

Esses excertos revelam que a maioria dos alunos, apesar de tudo que foi exposto acima, acredita aprender mais pelo computador. E essa crença, aparentemente, está relacionada com a questão atrativa e sensorial que o recurso tecnológico possibilita.

Quando questionados se o uso do computador era um elemento que interferia em sua motivação para querer aprender a LI, foram obtidos os seguintes dados:

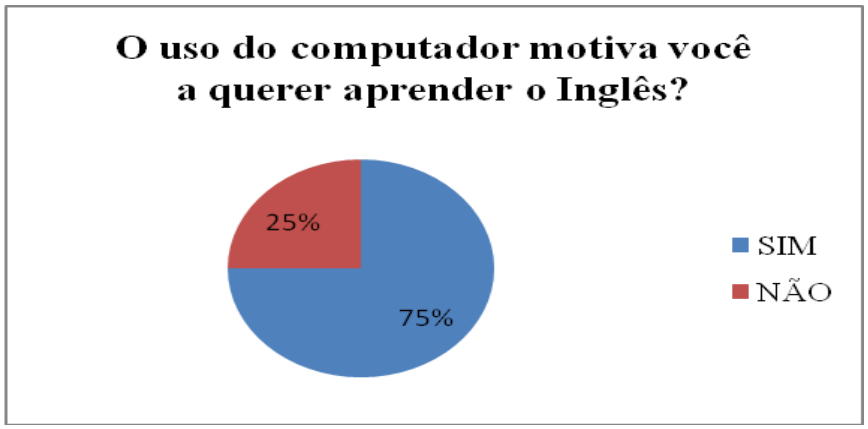



Gráfico 17 – Relação computador e motivação

Como se pode observar no gráfico 19, a maior parte dos alunos acredita que o computador auxilia na motivação deles, enquanto apenas 25% dos alunos acreditam que o uso do computador não interfere na questão da motivação. Para esses, o que importa não é o uso do computador e, sim, a disposição deles em querer aprender o idioma que interfere nessa motivação.

"*Para mim o que importa é a minha disposição em aprender e a capacidade do professor de ensinar."*

Se, para alguns a sala de tecnologias, não interfere em seu desempenho ou motivação, para outros, ela faz a diferença, uma vez que, na opinião deles, o computador é elemento

motivador, pois apresentam a crença de que aprender pelo computador torna o aprendizado mais fácil.

*"O computador ajuda a gente aprender mais fácil"*
*"As atividades ficam mais fáceis de resolver no computador"*

Para os alunos, ou pelo menos para a maioria deles, parece que as aulas mediadas pelo computador, além de serem mais atrativas, são mais prazerosas e mais interessantes.

Ao serem questionados sobre as vantagens e desvantagens do uso do computador na sala de aula, os dados revelam que:

85% dos alunos consideram como vantagens: aulas diferenciadas, acesso a outros recursos, aulas mais divertidas;

Os outros 15% dos alunos ou deixaram de responder essa questão ou declararam não saber identificar vantagens ou desvantagens.

Entre as desvantagens elencadas pelos alunos, os dados revelaram que:

50% declararam que se distraem fazendo outras coisas na internet;

"*A desvantagem é que nós queremos entrar em outros sites, como orkut, jogos, MSN e outros."*

20% declararam que o tipo de atividade desenvolvida não estimula desenvolver o raciocínio deles:

"*Devido ao uso da internet, acredito que você já pega tudo pronto e isso causa desanimação em estudar"*

15% declararam que o tempo (pouco) como fator desfavorável:

"*Pouco tempo para usar o computador e os computadores ainda são lentos"*

Por esses excertos, percebemos que, embora os alunos sejam, em sua maioria, favoráveis ao uso do computador nas aulas, eles reconhecem que muito precisa ser alterado, pois percebem que o uso que se faz da internet, por exemplo, aparentemente, não está contribuindo de forma significativa ao seu aprendizado, pois ora estão realizando outras

atividades alheias a aula, ora se mostram descontentes com o tipo de atividade desenvolvida, pois elas não os estimulam a querer aprender.

Percebemos, nesse caso, que, embora os alunos atribuam a culpa à internet, a culpa para que esse uso seja desfavorável está, aparentemente, mais relacionada com o professor, uma vez que é ele que direciona suas aulas e seleciona o tipo de atividades a serem desenvolvidas. Se essas atividades não estão contribuindo de forma favorável, talvez seja o momento de rever essas aulas e modificá-las.

Alterando as atividades propostas, dinamizando mais as aulas, promovendo atividades onde a participação de todos seja necessária, pode ser uma contribuição para que os alunos se interessem mais em desenvolver essas atividades e deixem de visitar sites alheios à aula de inglês.

O último item de análise dos questionários dos alunos procura revelar porque eles acreditam que o uso do computador nas aulas seja importante e a resposta mais recorrente foi: “ ficamos mais interessados”.

Dessa forma, o uso do computador nas aulas de língua inglesa é um recurso que pode contribuir bastante para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, por estar diretamente relacionada com a motivação deles. Como já foi dito anteriormente por diversos momentos nesta pesquisa, o computador é uma ferramenta tecnológica que, por si só, já atrai a atenção dos alunos.

Percebemos, também, que, pelo fato de proporcionar uma troca de ambiente, esse fator interfere no interesse e na motivação dos alunos. O modo como o computador vem sendo utilizado pelos professores é que deve ser repensado para que pequenos problemas identificados sejam solucionados e o rendimento e desempenho nas aulas sejam melhorados.

# CAPÍTULO 5

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Ensinar e aprender são atividades complexas e que exigem um esforço de sintonia com o outro e com o tempo em que vivemos".
( Soto, 2009 p.17)

## 5.1. Introdução

Neste capítulo, apresentaremos as considerações finais do trabalho fundamentadas nos objetivos da pesquisa a fim de evidenciar se conseguimos obter as respostas aos questionamentos levantados.

Nesse sentido, acreditamos que não só conseguimos atender aos objetivos propostos, mas também contribuir com algumas reflexões para o avanço de nossos conhecimentos a cerca do ensino de LI e da integração do computador no processo de ensino-aprendizagem bem como com alguns questionamentos para futuras pesquisas nesta área.

Assim, nesta pesquisa, procuramos discutir sobre o impacto da tecnologia em nossa sociedade, mais especificamente no setor educacional, focalizando o processo de apropriação do computador nas práticas pedagógicas dos professores de língua inglesa de escola públicas da rede estadual de ensino de Campo Grande.

Procuramos compreender as relações do professor com esse recurso, bem como suas crenças e atitudes frente às novas exigências do mundo moderno e as possíveis contribuições do uso do computador para o processo de ensino-aprendizagem de LI. Consideramos ser também importante neste processo, as relações dos alunos com o computador e suas crenças sobre o uso do computador nas aulas de LI, para uma visão mais abrangente da questão.

Ao analisar as crenças dos professores, notamos que estas podem ser tanto individuais como coletivas, sendo aparentemente os fatores que contribuem para a configuração dessas crenças: o contexto que envolve a prática docente de cada professor, suas experiências anteriores enquanto aprendizes de língua estrangeira, o discurso de outro (mídia, colegas de trabalho, teóricos aos quais tiveram acesso, professores formadores).

Cabe destacar que as maiorias das crenças evidenciadas nesta pesquisa, ao serem confrontadas com as ações do professor na sala de tecnologia, revelam-se paradoxais, uma vez que o professor por meio de seu discurso apresenta certa crença e, no entanto, tem

atitudes contrárias a ela, como por exemplo, a visão de que os docentes apresentam do uso do computador nas aulas. Observamos que embora acreditem ser uma ferramenta facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, seu uso, pelas observações realizadas, aparentemente acontece como instrumento e não como ferramenta, uma vez que o professor apenas modernizou suas práticas de ensino.

Percebemos que enquanto o professor não modificar algumas de suas crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de LI as mudanças em sua prática pedagógica serão apenas superficiais.

Já as crenças dos alunos se justificam em suas experiências enquanto aprendizes e em suas expectativas de como deveriam ser as aulas de LI. Embora alguns alunos tenham se mostrado mais críticos que outros, já que seu discurso em alguns momentos apresentaram-se divergentes, a maioria dos alunos acredita que as aulas de língua inglesa são mais interessantes na sala de tecnologia, mediante o uso do computador, pois, para eles, as aulas são mais dinâmicas e mais motivadoras.

Ainda que as práticas de ensino de LI do professor pelo computador não represente uma prática inovadora, os alunos avaliam as aulas na sala de tecnologias como positivas, portanto, percebemos que de fato o computador por si só motiva o aluno em querer aprender.

A escola pública no geral dispõe de sala de tecnologia, entretanto, tal espaço é ainda utilizado escassamente, entre outros fatores porque os professores de língua inglesa dividem a sala com professores de outras disciplinas e também devido à baixa carga horária de LI em proporção aos demais componentes curriculares. Há também indícios de que os recursos disponíveis não apresentam condições satisfatórias de uso, como por exemplo, número insuficiente de fones de ouvido ou caixa de som, a lentidão dos computadores e da conexão com a internet

Aparentemente, o fato dos professores fazerem uso, ainda que de forma escassa, da sala de tecnologias evidencia que eles estão conscientes sobre a importância do uso do computador em sua prática pedagógica, todavia, cabe ressaltar que freqüentar o laboratório de informática sem mudanças nos modos de ensinar e aprender, considerando a perspectiva sócio-histórica e cultural que estamos vivenciando, não contribui de forma efetiva para o processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, acreditamos que seja de fundamental importância que o professor tenha um olhar mais critico e reflexivo com relação a sua prática pedagógica, para que à medida que perceba a necessidade de mudanças, possam repensar suas crenças de maneira a refleti-las em suas atitudes em sala de aula.

Vale ressaltar que a mudança no comportamento do professor e de toda sua concepção de ensino-aprendizagem depende em grande parte da sua formação continuada. Desta forma, entendemos ser essencial que o professor invista nessa formação, para que assim, ele possa encontrar caminhos, ampliando seus horizontes para além do espaço físico da sala de aula convencional. Tal formação deveria acontecer de forma crítica-reflexiva, a fim de promover a sua auto conscientização. Percebemos que, embora o professor tenha mudado seu discurso, na práxis não observamos a internalização das novas crenças, revelando que sua prática ainda é guiada por crenças arraigadas de possíveis experiências anteriores de ensino, como já mencionamos anteriormente, pois, notamos que as práticas dos professores ainda enfatizam o ensino de estruturas, a memorização mecânica e a cópia de atividades.

Assim, é preciso que os professores entendam que aprender uma língua não é saber apenas sua gramática e estrutura, mas também saber usá-la em situações comunicativas.

No que tange à formação do professor para o uso de novas tecnologias em sala de aula, algumas universidades já estão incluindo em seu currículo disciplina referente as TICs. Não obstante, podemos inferir pelos dados, que tal inclusão não garante uma formação tecnológica satisfatória uma vez que os próprios professores, aparentemente, não se sentem preparados para usar o computador de forma inovadora.

Nesse sentido, como já mencionamos anteriormente, ao contrário das hipóteses iniciais de nossa pesquisa, os professores fazem uso do computador em suas aulas, contudo, esse uso reflete uma concepção de ensino mecanicista, estruturalista, formalista, que, a nosso ver não corresponde às mudanças que se espera acontecer no âmbito educacional, pois, não atende às exigências de formar indivíduos, críticos, criativos, reflexivo, capazes de exercer multi-funções nesta era tecnológica.

As alternativas de uso do computador podem ir além da forma tradicional de ensinar e aprender línguas conforme observamos nos pressupostos teóricos que fundamentam esta pesquisa.

Desta forma, notamos a dificuldade do professor em acompanhar o rápido desenvolvimento tecnológico e as mudanças advindas deste processo. Assim, acreditamos que para este professor esteja apto a desempenhar um novo papel e inovar em sua práxis, é necessário participar também de uma formação tecnológica, pois, para haver mudanças, não basta ser alfabetizado tecnologicamente como revelam os dados, mas sim, ser letrado digitalmente.

Considerando que as análises dos questionários dos alunos e de professores revelam que estes apresentam anseios e crenças opostas sobre o uso do computador nas aulas de LI,

reafirmamos mais uma vez a necessidade de mudança na atitude e na metodologia do professor em sala de tecnologia e na escolha das atividades realizadas para que, de fato, tais atividades despertem o interesse do aluno e contribuam para a construção de novos conhecimentos.

Em relação aos possíveis benefícios que o computador poderia propiciar ao processo de ensino-aprendizagem de LI, acreditamos ser a motivação um dos fatores que este recurso proporciona aos alunos para aprender a língua. De modo geral, percebemos que independente do tipo de atividade desenvolvida, os alunos demonstram grande interesse em aprender por meio desse recurso. Portanto, é muito relevante que o professor procure aproveitar esta motivação dos alunos e busque meios de integrar o computador em sua prática pedagógica não apenas como um recurso de mera aplicabilidade de atividades, mas sim, como recurso que propicie ao aluno o desenvolvimento de sua competência comunicativa.

Esperamos que este trabalho possa contribuir não só para a área de LI mas também para a área de formação de professores, levando à reflexão, aqueles que se interessam por realizar um processo de integração de tecnologias ao ensino de forma critica e consciente, pois o uso que deve ser feito do computador deve ser inovador e não apenas renovador.

Acreditamos que o desenvolvimento de projetos bem planejados e integrados ao currículo, possa contribuir para a construção de conhecimento do aluno.

No mundo contemporâneo, ensinar uma língua estrangeira com base na formação inicial não é suficiente para garantir melhorias no processo de ensino-aprendizagem, tampouco, utilizar recursos tecnológicos, pois, percebemos que para ser um professor que intermedia o conhecimento requer não apenas uma postura reflexiva e critica, mas também, uma formação continuada.

Desta forma, para ser cada vez mais, um profissional melhor e conseguir assumir os desafios oriundos das constantes modificações que surgem em nosso meio, é fundamental aos docentes não só um olhar mais atento a sua prática pedagógica, mas também, a renovação dos seus conhecimentos e de suas crenças a fim de auto avaliar-se e perceber as lacunas que existem em sua formação pedagógica, bem como suas falhas no processo de ensino-aprendizagem e assim, reconhecer a importância da sua atualização profissional.

## 5.2. Limitações da Pesquisa

Tendo em vista que quando realizamos uma pesquisa fazemos um recorte da realidade a ser investigada, delimitando o contexto a ser pesquisado, esta não é algo acabado, uma vez que não esgotamos todas as possibilidades de estudo do mesmo objeto. Portanto, ela sempre apresentará suas limitações.

Estas limitações, por sua vez, não devem ser vistas como falhas no processo investigativo, mas sim, como possibilidades para novos estudos, os quais poderão ampliar e complementar as análises realizadas neste trabalho. Desta forma, apresentaremos nesta seção, algumas limitações desta pesquisa.

Devido às dificuldades em relação ao tempo e disponibilidade dos professores participantes, sentimos falta de realizar entrevistas com os mesmos a fim de aprofundar nosso estudo em relação às suas crenças e assim obter mais dados para a triangulação.

Outro ponto importante que não foi contemplado nesta pesquisa foi investigar de que forma o computador poderia beneficiar o ensino de LI, tendo como parâmetros grupos de professores e alunos que fazem uso do computador nas aulas e outro que não o faz, para identificar se há maiores ganhos para o aprendizado quando se faz o uso do recurso tecnológico em questão.

Realizar estudos longitudinais que investiguem o processo de mudança das crenças e das práticas dos professores poderia contribuir para compreender mais a fundo como acontece este processo, além de poder revelar novos fatores influentes do mesmo.

# REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS


ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (org). *Prática de ensino de línguas estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (org) *Analise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira*. In: O professor de língua estrangeira em formação. Campinas, SP: Pontes, 1999. pp. 11-27

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 1 ed. Campinas: Pontes, 1997.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Lingüística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação*. 2ª Ed. Campinas: Pontes Editores, 2007.

ALMEIDA, Maria Elisabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de. *O computador na escola: contextualizando a formação de professores. Praticar a teoria, Refletir a prática*. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

ALMEIDA, Valdênia de Carvalho. *Trilhando novos caminhos: professores rumo à implementação de CALL*. Dissertação (Mestrado em Estudos Línguisticos da Faculdade de Letras). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007

ALTAN, Mustapha Z. *Beliefs about language learning of foreign language major university students.* In: Australian Journal of teaching education. V.31, n 2, p. 45-52, 2006. Acesso em: 09/05/ 2010. Disponível em:
http:// ajte.education.ecu.edu.au/issues/PDF/312/Altan.pdf

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Tendências atuais da pesquisa na escola.* In: Cadernos. CEDES v.18, n.43, p.46-57. Campinas Dez. 1997. Disponível em: http://302284.vilabol.uol.com.br/pesquisaeducacao.htm. Acesso em: 10/10/2010

ANDRE, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia na prática escolar.* Campinas, Papirus, 1995.

ASSIS, Andréia Ferreira de. *Apropriação das novas tecnologias: concepções de professores de História acerca do uso da informática educacional no processo de ensino-aprendizagem.* Dissertação (Mestrado do Programa de Pós Graduação em Tecnologia). Centro Federal de Educação Tecnológica, Belo Horizonte, 2004.

BAKHTIM, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ªed. HUCITEC. 2006

BARCELOS, A.M. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras.* Campinas, 1995. 140p. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas.

BARCELOS, A. M. *Crenças sobre aprendizagem de línguas, lingüística aplicada e ensino de línguas.* In: Linguagem & Ensino, Vol. 7, No. 1, p.123-156, 2004. Disponível em: http: // rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v7n1/G_Ana_Maria_Barcelos2. Acesso em: 16/03/2010.

BARCELOS, A. M. *Metodologia de pesquisa de crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da arte.* In: Revista Brasileira de Línguistica Aplicada, v. 1, n.1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. *Reflexões a cerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas.* In: Revista Brasileira de Línguistica Aplicada, v. 7, n. 2, p.109-138, 2007.

BARCELOS, A. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.). Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes, 2006. p. 15-41.

BARRETO, Raquel Goulart. Tecnologias na formação de professores: o discurso do MEC.*Educ. Pesqui.* [online]. 2003, vol.29, n.2, pp. 271-286. ISSN 1517-9702.

BARROS, André Covic; Weiner, Jacques et al. *O uso de computadores no ensino fundamental e médio e seus resultados empíricos: Uma revisão sistemática da literatura*. In: Revista Brasileira de Informática na educação. V. 16, n.1, p. 57-68, 2008.
Disponível em: http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/22. Acesso em: 17/08/09.

BALTRA, Armando. *O microcomputador no ensino de Línguas Estrangeiras*. 1.ed.São Paulo:Nobel, 1987.

BASSO, Cintia Maria. *Algumas reflexões sobre o ensino mediado por computadores*. In: Revista Linguagem e Cidadania, Rio Grande do Sul, 4. ed, 2000.Disponível em: http://www.ufsm.br/lec/02_00/Cintia-L&C4.htm . Acesso em: 24/04/09

BELLONI, Maria Luiza. *O que é mídia educação*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knoop. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods.*3.ed. Needham Height: Thiro, 1998.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: introdução aos parâmetros nacionais*. MEC, Brasília, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens Códigos e suas tecnologias*. Ministério da Educação, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação a Distância. *Tecnologias na Educação: ensinando e aprendendo com as TIC*. MEC, Brasília, 2008.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Informática aplicada á Educação*. Ministério da Educação, Brasília, 2007.

BRETERNITZ, Vivaldo José. *Computadores nas escolas públicas.* (on line) Disponível em: www.artigosbrasil.net. Acesso em: 10/09/2008

BRITO, Glaucia da Silva & PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. *Educação e novas tecnologias:* um repensar.Curitiba: IBPEX, 2008.

BUENO, Natália de Lima. *O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica.* Dissertação (Mestrado do Programa de Pós Graduação em Tecnologia). Centro Federal de Educação Tecnológica. Curitiba, 1999.

BUZATO, Marcelo El Khouri. O letramento eletrônico e o ensino do computador no ensino de Língua Estrangeira: Contribuição para a formação de professores. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

CHAVES, Eduardo O. C. *O uso dos computadores nas escolas: fundamentos e críticas.* Disponível em: http://edutec.net/textos/self/edtech/scipione.htm. Acesso em: 15/10/2009.

CHAPELLE, C.A. *Computer Applications in Second Language Acquisiton Foundations for Teaching, testing and research.* Cambridge University Press, 2001.

COELHO, Hilda Simone Henriques. *É possível aprender Inglês na escola? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de Inglês na escola pública*. Dissertação. (Mestrado em Estudos Línguisticos da Faculdade de Letras). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2005.

COX, Kenia Kodel. *Informática na Educação Escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003

CORTEZ, Cleide Diniz Coelho. *Atividades de Inglês mediadas pelo computador: um caminho para o letramento digital.* 2007. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos de Linguagens. Pontifícia Universidade católica de São Paulo, 2007.

CYSNEIRO, Paulo Gileno. A gestão de novas tecnologias nas escolas. (2006) Texto não publicado, obtenível em formato digital pelo e-mail pgcysneiros@gmail.com

CYSNEIROS, Paulo Gileno . Aspectos Sociológicos da Informática Educativa. Tecnologia Educacional, Rio de Janeiro, v. 20, n. 102 / 103, p. 45-48, set. /dez. 1991.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Professores e máquinas: Uma concepção de informática na educação. Recife, Universidade Federal de Pernambuco, NIE/NPD (mimeo). 1999 . Disponível em: http://edutec.net/Textos/Alia/PROINFO/prf_txtie08.htm. Acesso em: 20/03/2010.

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Um Modelo para a Assimilação da Informática pela Escola. Disponível em: <http: //www.c5.cl/ieinvestiga/actas/ribie96/142.html> Acesso em: 20/03/2010

DAMIÃO, S.M. *Crenças de professores de Inglês em escolas de idiomas: um estudo comparativo.* São Paulo, 1994. 116p. Dissertação (Mestrado em Linguistica Aplicada)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ERICKSON, Frederick. *Qualitative Methods in Research on Teaching and Learning*. Occasional Paper nº 81, Michigan, 1985. Disponível em: http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED263203.pdf. Acesso em: 20/11/2010.

FELIX, A. *Crenças do professor sobre o melhor aprender de uma língua estrangeira na escola.* Campinas, 1998. 92p. Dissertação (Mestrado em Linguistica Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas

FILHO, Clóvis Soares e Sá & MACHADO, Eliane de Castro. *O computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem*. (on line) Disponível em: http://aol.universia.com.br/ead/materia.jsp?materia=5939.
Acesso em: 20/11/2009

FRANÇA, Junia Lessa, VASCONCELLOS, Ana Cristina de. *Manual pra normatização de publicações técnicas cientificas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009.

GAMBOA, Silvio Sanchez. *Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

GERALDINI, A. F. S. *Crença na sala de aula de leitura*. São Paulo, 1995. 165p. Dissertação (Mestrado em Linguistica Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GRISPUN, Mírian P.S. Zippin (org). *Educação Tecnológica: desafios e perspectivas.* 3. ed.São Paulo, 2009.

GILL, Deborah. *Effects of technology on second language learning.* Journal of College teaching & learning. V.3, nº 2, p. 19-28, 2006. Disponível em: www.cluteinstitute-onlinejournals.com/PDFs/200651.pdf. Acesso em: 04/05/10

GRÉGIO, Bernadete Maria Andreazza. *O uso das TICS e a formação inicial e continuada de professores do ensino fundamental da escola pública estadual de Campo Grande/ MS: uma realidade a ser construída.* Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2005.

HATUGAI, Rosa Marcelo. *Contribuições para o desenvolvimento da autonomia de aprendizes de 5ª série de escola pública: ensino de Língua Inglesa mediado pelo computador*. Dissertação (Mestrado) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2006.

JÚNIOR, Samuel Chaia Jacob. *A informática educativa e o processo de ensino-aprendizagem da Língua Estrangeira.* Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, 2002.

KERN, Richard G. *Students 'and teachers `beliefs about language learning.* In .Foreign Language Annals, Alexandria, v. 28, n. 1, p. 71-92, 1995. Disponível em: http://www3.interscience.wiley.com/journal/121507512/abstract.
Acesso em 27/05/2010.

KUDIESS, E. As crenças e o sistema de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistema, origens e mudanças. Linguagem e Ensino, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.

LABRUNIE, M. G. L. TICs na Escola: Uma tipologia sobre as práticas. Rio de Janeiro: UERJ, 2007. Disponível em: www.lab eduimagem.pro.br/frames/seminarios/pdf/e7marlab.pdf Acesso em 22 jul 2010.

LAI, Cheng Chieh; KRISTONIS, Willian Allan. The advantages and disadvantages' of computer technology in second language acquisition. In: National Journal of Publishing and mentoring doctoral student research. V. 3, n. 1, p. 1-6, 2006. Disponível em: http: // faculty.ksu.edu.sa/.../CALL%20**Advantages**%20and%20**disadvantages**.pdf. Acesso em: 02/05/2010

LEFFA, V. J. *A aprendizagem de línguas mediada por computador*. In: Vilson J. Leffa. (Org.). Pesquisa em lingüística Aplicada: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986.

LUVIZARI, Lidiane Hernadez. *Crenças na formação reflexiva de uma professora de inglês da rede pública.* Dissertação. (Mestrado em Estudos Linguisticos.) Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, 2007.

MADEIRA, Fábio. *O sistema de crenças do aprendiz brasileiro de inglês: fatores que influenciam na construção de crenças*. *Trab. linguist. apl.* [online]. 2008, vol.47, n.1, pp. 119-129. ISSN 0103-1813. doi: 10.1590/S0103-18132008000100007.

MARQUES, Elizabete Aparecida. *As crenças e pressupostos que fundamentam a abordagem de ensinar língua estrangeira (espanhol) em um curso de licenciatura*. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos) – Faculdade de Letras, UNESP, São José do Rio Preto, 2001.

MARQUES, Gabriela de Oliveira. *Tecnologia e Internet no ensino de língua estrangeira: avaliação discursiva de professores e alunos*. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006.

MARTINS, Ângela Maria. O novo perfil do professor. In: revista nova escola. Outubro, 2010. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/novo-perfil-professor-carreira-formacao-602328.shtml. Acesso em: 01/11/2010.

MARZARI, Gabriela Quatrin. Formação e Identidade de professores de Língua Estrangeira. Diponível em: http://www.ufsm.br/lec/02_03/Gabriela.htm Acesso e: 08/10/2010.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães. *A abordagem etnográfica na investigação científica*. In: Revista Espaço, nº 16 , Julho-Dezembro, 2001. Disponível em: http://www.ines.gov.br/paginas/revista/A%20bordag%20_etnogr_para%20Monica.htm Acesso em: 05/07/10.

MAZZOTTI, Alda J.A. & GEWANDSZNAJDER. *O método nas Ciências Naturais e Sociais. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa.* 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

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

MOITA LOPES, L.P. Oficina de lingüística aplicada: a natureza social educacional dos processo de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas,SP: Mercado de Letras.

MORAIS, Regina Aparecida de. *Tecnologia, mudanças de paradigmas e educação no Brasil.* (on line). Disponível em: http://www.divinopolis.uemg.br/revista/revista-eletronica3/artigo13-3.htm. Acesso em: 05/03/10.

MOREIRA, Francisca Helga Savir. *A evolução do computador no ensino de línguas*. In: Revista Letras, Curitiba, n. 59, p. 281-290, jan./jun. 2003. Disponível em: http:// ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/letras/article/view/2854. Acesso em: 14/10/08

MOREIRA, Marco Antonio. *A Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel.* Cap. 10, p. 151-165. In: Teorias da Aprendizagem. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, EPU, 1999.

MOURA, Annie Alezan Bittencourt. *O uso da ferramenta da internet para auxiliar adultos na aprendizagem de Inglês como língua estrangeira*. 2007. Dissertação (Mestrado). Mestrado em Ciências da Linguagem. Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2007.

NESPOR, J. *The role of beliefs in the practice of teaching*. Journal of Curriculum Studies. V.19, p. 317 -28, 1987. Acesso em: Disponível em: 25/05/2010. www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED270446

NEVES, José Luis. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. In: Caderno de Pesquisas em Administração, v.1, n.3, 2006. Disponível em: www.ead.fea.usp.br/cad-pesq/arquivos/c03-art06.pdf. Acesso em: 25/05/20120.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. *Um apanhado teórico conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características*. In: Revista Travessias, v.2, n. 3, 2008. Disponível em: www.unioeste.br/**travessias**. Acesso em: 26/06/2010

OLIVEIRA, Leandra Martins. Educação tecnológica na formação de professores: concepções discentes e docentes. In: 1º seminário nacional de educação profissional e tecnológica, 2008, Belo Horizonte. SENEPT- Anais. Minas Gerais, Disponível em: www.senept.cefetmg.br/galerias/.../TerxaTema3Artigo4.pdf. Acesso em: 15/05/2010.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

OLIVEIRA, Ramon *Informática Educativa: Dos planos e discursos à sala de aula*. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, L. A. Formalismo e funcionalismo: fatias da mesma torta. In: *Sitientibus*. Feira de Santana, 2003.

PAIVA, Vera Lúcia de Oliveira e. *O Uso da tecnologia no ensino de Línguas Estrangeiras: breve retrospectiva histórica*. (on line) www. veramenezes.com/ techist.pdf. Acesso em 07/09/2008

PAIS, Luiz Carlos. *Educação escolar e as tecnologias da Informática.* 1. ed.Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças*: *repensando a escola na era da informática.* Porto Alegre: Artmed, 2008.

PENHA, Veralice Velman Gontijo. *A tecnologia na aprendizagem da Língua Inglesa: uma experiência com a Rede Mai English de ensino*. Dissertação. (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

PERINA, Andréia Almeida. *As crenças dos professores de Inglês em relação ao computador: coletando subsídios.* Dissertação (Mestrado em Linguistica Aplicada e Estudos da Linguagem.). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

RAMOS, Samantha Gonçalves Mancini; FURUTA, Susy Mara Zewe Coimbra. Novas tecnologias no ensino de língua inglesa: aprimorando o processo de ensino-aprendizagem. In: Acta Scientiarum. Language and Culture. Maringá, Vol. 30, n 2, p. 197-203 (2008). Acesso em: 24/04/09. Disponível em: http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewArticle/6006

RIBEIRO, L. F. *O Conceito de Linguagem em Bakhtin*. Conferência. Universidade Federal Fluminense, 2006. Disponível em: http://revistabrasil.org/revista/artigos/crise.htm. Acesso em 15/11/2010.

RICARDO, Stella Maris Bortoni. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. 2. ed.São Paulo: Parábola, 2009.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore, S. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas.* 1.ed. Madrid: Cambridge,1998.

RICHARDS, Jack C.; LOCKHART, Charles. *Estratégias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas.* 1.ed.Madrid: Cambridge, 1998.

ROULET, Eddy. *Teorias de línguas, gramáticas ensino de línguas.* São Paulo: Pioneira, 1978.

SANTOS, Eliane Andreoli. *O computador na aula de Inglês no ensino fundamental: os interesses dos alunos e a elaboração de tarefa baseada em gênero*. Dissertação. (Mestrado em Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTOS, Gilberto Lacerda (org). *Tecnologias na Educação e formação de professores*. 1. ed. Brasília: Plano Editora, 2003.

SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1996.

SCHÖN, Donald Alan. *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: NÓVOA, A. (ed) Os professores e sua formação. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. P.77- 91

SILVA, Kleber Aparecido da. *Crenças sobre o ensino aprendizagem de línguas na Linguistica Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro*. In: Linguagem e Ensino, v10, n1, p.235-271, jan/jun.2007.

SOTO, Ucy et al. *Novas tecnologias em sala de aula: (re) construindo conceitos e práticas*. São Carlos: Claraluz, 2009.

SOUZA, Ricardo Augusto de. *Um olhar panorâmico do ensino de línguas mediado pelo computador: Dos drills ao sócio-interacionismo.* In: Fragmentos, n. 26, p. 73-86 Florianópolis/ jan - jun/ 2004. Acesso em: 09/04/09. Disponível em: www.periodicos.ufsc.br/index.php/fragmentos/article/viewFile/7761/7131.

SOUZA, Sergio Augusto Freire. *Educação e Informática: uma proposta de implementação.* Acesso em: 10/10/2008
Disponível em: http://www.revistaconecta.com/conectados/sergio_augusto.htm

TAJRA, Sanmya Feitosa. *Informática na Educação*: *novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade*. 8.ed. São Paulo: Érica, 2008.

TEDESCO, Juan Carlos (org.) *Educação e Novas Tecnologias: esperança ou incerteza?*1. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

TELLES, João A. *"É pesquisa é? Ah, não quero não bem!" Sobre a pesquisa acadêmica e suas relações com o professor de língua*. In: Linguagem & Ensino, Vol. 5, nº2, 2002 (91-116). Disponível em: http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v5n2/f_joao.pdf Acesso em: 20/05/2010

TERUYA, Teresa Kasuko. O uso do computador na escola pública e a expectativa dos estudantes. In: Teoria e prática da educação, V.6, n 14, p. 469-481, 2003. Disponível em: www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../OvwtrQCR.pdf. Acesso em: 10/04/09.

TORRES, Maria Licia. *O compromisso social das escolas públicas com as novas tecnologias da comunicação e da informação.* In: Revista *Tecnologia Educacional*, n. 161/162, abr./set. 2003. Acesso em: Disponível em: 10/04/09.
http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/tecnologia/0010.html

VALENTE, José Armando. *Diferentes usos do Computador na Educação.* Disponível em: http://www.nied.unicamp.br/publicacoes/separatas/Sep1.pdf, 1995. Acesso em: 30/03/2008.

VALENTE, José Armando**.** *O computador na Sociedade do Conhecimento***.** Disponível em:http://escola2000.net/eduardo/textos/proinfo/livro02jose%20Valente%20et20%alii.pdf, 1999. Acesso em: 14/04/2008.

VALENTE, José Armando. *Por quê o Computador na Educação?*Em: http://www.nied.unicamp.br/publicacoes/separatas/Sep2.pdf, 1995 Acesso em: 30/03/2008.

VALENTE, José Armando. *Questão do software: Parâmetros para o Desenvolvimento de Software Educativo***.** Disponível em:
http://nied.unicamp.br/publicacoes/memos/Memo24.PDF, 1989. Acesso em: 30/03/2008.

VALENTE, José Armando. *Uso da Informática na Educação de Crianças Deficientes.* Disponível em: http://www.nied.unicamp.br/publicacoes/memos/memo05.PDF. Acesso em: 30/03/2008.

VEEN, Win; Vrakking Bem. *Homo Zappiens: educando na era digital.* 1.ed.Porto Alegre: Artmed, 2009.

VILANI, Fábio Luiz. *O efeito das crenças das crenças de professores de língua inglesa na escola pública.* In: Múltiplas Leituras, n.2, 2008. Disponível em:
http://www.metodista.br/ppc/multiplas-leituras/multiplas-leituras-02/o-efeito-das-crencas-dos-professores-de-lingua-inglesa-na-escola-publica/. Acesso em: 01/06/09.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e linguagem.* São Paulo, Martins Fontes, 1991.

.WARSCHAUER, M & HEALEY, D. *Computers and Language Learning: an overview Language teaching.*57-71 [online] Disponível em:
http://www.lll.hawaii.edu/web/faculty/markw/overview.html,1998. Acesso em: 10/09/2008.

WARSCHAUER, M.& MESKILL C. Technology and Second Language Teaching and Learning. in J. Rosenthal (ed) Handbook of Undergraduate Second Language EducationMahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000. Disponível em:
http://www.albany.edu/etap/faculty/CarlaMeskill/publication/mark.pdf. Acesso em: 09/05/10.

WARSCHAUER, M. *Computer assisted language learning: an overview.* In Fotos S. (ed.) Multimedia language teaching, Tokyo: Logos International: 3-20, 1996. Disponível em: www.ict4lt.org/en/warschauer.htm. Acesso em: 29/04/09.

WERNECK, Felipe. *Professor combate o uso precoce do computador*. (on line) Disponível em: http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/estadao-281104.html

YERO, Judith Lloyd.(2002). *Beliefs*. Disponível em: www. teachersmind.com. Acesso em: 25/05/2010.

YAMAZAKI, Sérgio Choiti. *A teoria da aprendizagem significativa*. Disponível em: www.famema.br/semanadeplanejamento/referenciais_**teorico**s_ausube.pdf

# ANEXOS

## ANEXO 1

Carta Convite

Caros Professores

Faço parte do programa de mestrado em Estudos de Linguagens da UFMS e estou conduzindo uma pesquisa com professores e alunos da rede estadual de ensino do nosso município sobre o uso do computador nas aulas de Língua Inglesa como ferramenta facilitadora no processo de ensino-aprendizagem.

Caso concordem em participar desta pesquisa, os senhores estarão contribuindo para o levantamento de dados necessários a esta. A coleta de dados ocorrerá em etapas. Na primeira etapa, os professores serão convidados a escreverem sua autobiografia relatando sua história de aprendizagem e ensino de Língua Inglesa, apresentando (quando houver) seu relacionamento com o computador aliado ao ensino da língua estrangeira. Na etapa seguinte, os professores responderão a um questionário sobre informações gerais a cerca de sua formação, suas experiências profissionais e percepções quanto ao uso do computador. Gostaria, ainda, de solicitar aos senhores professores que concordarem em participar desta pesquisa, a permissão para aplicar um questionário a uma turma de alunos dos senhores e a permissão para observar as aulas na sala de informática (quando houver).

Ressalto que a participação dos senhores é voluntária. Serão preservados os seus direitos ao anonimato das informações levantadas nas análises dos questionários. Todas as informações que serão coletadas têm o intuito apenas de compreender a realidade do uso do computador nas aulas a partir das perspectivas do aluno e dos professores de língua inglesa.

Conto com a sua participação e colaboração nesta pesquisa e apresento desde já, meus sinceros agradecimentos.

Aos professores que concordarem em participar da pesquisa, peço, por gentileza, que assinem o consentimento em anexo.

Atenciosamente,

Ellen Galindo dos Santos

( aluna regular do programa de mestrado da UFMS)

## ANEXO 2

Termo de Consentimento

Entendo que o objetivo desta pesquisa é analisar as crenças de professores e alunos a fim de se identificar se o computador é uma ferramenta facilitadora no processo ensino-aprendizagem de língua inglesa nas escolas.

Reconheço que recebi uma carta esclarecendo os procedimentos que serão utilizados para a coleta de dados, reconheço também meu papel enquanto participante.

Compreendo que partes das entrevistas e questionários poderão ser utilizados em trabalhos, congressos, seminários, sem que esteja identificando o meu verdadeiro nome.

Caso eu desejar, um relatório final estará a minha disposição ao final da pesquisa.

Sendo assim, eu confirmo minha participação voluntária nesta pesquisa.

Nome: _____
Assinatura: _____
Tel: _____
Data: _____

## ANEXO 3

Autorelato

Para relatar suas experiências e crenças, seu auto-relato deve ser uma análise critica de toda a sua prática pedagógica. Considere os seguintes aspectos:

a)Reflexão

Impressões de você mesmo enquanto professor de Inglês, sua formação, sua atuação. Relate seus conhecimentos e sua experiência de modo geral com o computador.

Faça um relato de suas crenças, como você acredita que a língua pode ser ensinada e aprendida.

b) Análise Critica

Relate o que você acredita ser um ponto positivo em sua prática e que deseja manter. Você pode relatar uma experiência de sucesso. Relate ainda aspectos que você percebe em você e que gostaria de mudar em sua prática pedagógica.

Relate suas experiências com o computador no ensino e também alguma crítica ou observação sobre o uso do computador na educação em especial nas aulas de Língua Inglesa.

## ANEXO 4

### QUESTIONÁRIO A

### DADOS GERAIS

**I. IDENTIFICAÇÃO**

1. Nome:_____
2. Idade:_____
3. Sexo: _____
4. Email:_____

**II. FORMAÇÃO ACADÊMICA ( INICIAL E CONTINUADA)**

1. Qual a sua formação?_____Ano de Formação: _____
2. Fez algum curso de pós graduação? ( ) sim ( ) não

   Qual? ( ) especialização ( ) mestrado ( ) doutorado

   Em que área? _____

   Se sua resposta foi negativa, responda: Você pretende continuar seus estudos?

   ( ) sim ( ) não

   O que pretende fazer ainda para sua formação? _____
3. Onde aprendeu a Língua Inglesa? ( ) cursos livres ( ) fora do Brasil

   ( ) faculdade ( ) outro. Especifique: _____
4. Como você avalia suas habilidades lingüísticas dentro da Língua Inglesa?

   Speaking ( ) bem ( ) muito bem ( ) pouco ( ) muito pouco

   Listening( ) bem ( ) muito bem ( ) pouco ( ) muito pouco

   Reading ( ) bem ( ) muito bem ( ) pouco ( ) muito pouco

   Writting ( ) bem ( ) muito bem ( ) pouco ( ) muito pouco
5. Quais conhecimentos de informática obteve na graduação?

   ( ) não obteve nenhum

   ( ) noções básicas de Windows/Word/Excel/PowerPoint

   ( ) aplicação dos recursos da informática a educação

   ( ) aplicação dos recursos básicos a Língua Inglesa

   ( ) aula sobre softwares educacionais

   ( ) aulas de projetos educacionais
6. Teve em sua graduação alguma disciplina que abordavam informações sobre as TICs ( tecnologia de informação e comunicação)? Qual? _____
7. Como eram as aulas das disciplinas? ( ) teóricas ( ) práticas ( ) teórico-práticas

8. Você conhece os estudos sobre CALL ( computer assisted language learning)?
   ( ) sim ( ) não
9. Na sua opinião os cursos de graduação preparam o educador para utilizar os recursos educacionais tecnológicos? ( ) sim ( ) não
10. Na sua opinião os cursos de graduação preparam o educador para o uso de softwares educativos? ( ) sim ( ) não
11. Você fez algum curso de informática? ( ) sim ( ) não
    Quando? _____
12. Quais são seus conhecimentos sobre informática?
    ( ) básico ( )intermediário ( ) avançado ( ) nenhum
13. Onde aprendeu o que sabe?
    ( ) sozinho ( ) não teve conhecimento ( ) em cursos ( ) na prática com colegas ( ) outros. Explique:_____
14. A SED ( secretaria de educação do estado) prepara os professores para usar o computador?
    ( ) sim ( ) não
15. Quando são oferecidos cursos de capacitação tecnológica você participa? ( ) sim( ) não
( ) se for gratuito ( ) se for obrigatório
16. Você já fez algum curso de capacitação tecnológica oferecido pela SED?
    ( ) sim ( ) não
17. Qual a sua opinião sobre essa capacitação? _____
    _____
_____
18. O que aprendeu nessas capacitações? Comente.
    _____
    _____
    _____
19. Qual sua sugestão para essas capacitações?( pode sugerir tópico, tema, metodologia)
    _____
    _____
    _____
20. O que falta nessas capacitações na sua opinião? Comente
    _____
    _____
    _____

21. Qual o principal fator que por ventura impede a sua participação nas formações continuadas em TICs? _____

_____

_____

_____

**III. INFORMAÇÕES PROFISSIONAIS**

1. Qual a sua carga horária de trabalho semanal?_____
2. Que período(s) leciona? ( ) matutino ( ) vespertino ( ) noturno
3. Que série(s) leciona?_____
4. Quais as disciplinas leciona? _____
5. Que escola(s) trabalha? ( ) estadual ( ) municipal ( ) particular ( ) curso livres
6. Qual o nome da escola estadual em que trabalha como professor de Inglês?

_____

7. Em que bairro se localiza esta escola? _____
8. Há quanto tempo é professor de Inglês? _____

## ANEXO 5

### QUESTIONÁRIO B

### PROFESSOR E SUA RELAÇÃO COM O COMPUTADOR

1. Você tem computador em casa? ( ) sim ( ) não
2. Você usa o computador em casa? ( ) sim ( ) não
   Qual finalidade? _____
   _____
3. Qual a freqüência que você usa o computador em casa?_____
4. Você usa o computador no trabalho? ( ) sim ( ) não
   Qual a finalidade?_____
   _____
5. Você tem acesso a internet? ( ) sim ( ) não. Onde? _____
   Qual freqüência você usa a internet? _____
6. Quais programas de computador você usa? ( ) Word ( ) Excel ( ) PowerPoint
7. ( ) Outros. Especifique: _____
8. Qual recurso mais lhe agrada? Por que? _____
   _____
   _____
   _____
9. Qual recurso não lhe agrada? Por que? _____
   _____
   _____
10. Como você avalia seu desempenho sobre os programas abaixo:
    Word ( ) bem ( ) muito bem ( ) pouco ( ) muito pouco
    Excel ( ) bem ( ) muito bem ( ) pouco ( ) muito pouco
    Power Point ( ) bem ( ) muito bem ( ) pouco ( ) muito pouco
    Internet ( ) bem ( ) muito bem ( ) pouco ( ) muito pouco
    Outro/Qual? _____
    ( ) bem ( ) muito bem ( ) pouco ( ) muito pouco

## ANEXO 6

### QUESTIONÁRIO C

### PARTE I – REFLETINDO SOBRE O COMPUTADOR NAS AULAS

Marque um X nas sentenças que você concorde: ( pode ser mais de uma marcada)

1. È mais fácil ensinar por meio do computador
2. Os alunos aprendem mais pelo computador.
3. Os alunos se interessam mais pelas aulas realizadas por meio do computador.
4. O computador auxilia na aquisição de vocabulário.
5. O computador é uma ferramenta facilitadora.
6. É indispensável o uso do computador nas aulas.
7. O computador auxilia a desenvolver as quatro habilidades lingüísticas.
8. O professor deve entender muito bem de informática para usar o computador nas aulas.
9. O aluno precisa entender de informática para saber realizar as atividades.
10. O computador dinamiza o ensino.
11. A internet é o melhor recurso do computador nas aulas de Língua Inglesa.
12. Uso o computador somente para elaborar provas e exercícios.
13. Não uso o computador por falta de experiência.
14. Utilizo o computador como instrumento de apoio as aulas.
15. O uso do computador não influencia na minha prática pedagógica.
16. Uso outras tecnologias nas aulas além do computador.
17. Prefiro outra ferramenta tecnológica ao computador.
18. Não me sinto motivado em usar o computador as aulas de Língua Inglesa.
19. Não se deve usar o computador só por usar.
20. A aula de Inglês não é sinônimo de aula de informática.
21. O professor tem que melhorar muito para poder usar o computador nas aulas.
22. O aluno sabe mais sobre o computador que o professor.
23. As atividades no computador tem que ser significativas.
24. O nº de computadores deve ser proporcional ao nº de alunos.
25. O professor tem que perder o medo de usar o computador.
26. A aula só com o computador não é suficiente.
27. O computador faz parte da realidade do aluno.
28. O uso de softwares é a melhor forma de usar o computador nas aulas.

**Parte II**

Complete a frase:

1. O papel do professor de Inglês na era tecnológica é _____

   _____

   _____

   _____

   _____

2. Um bom uso do computador nas aulas de Inglês acontece quando _____

_____

_____

_____

_____

## ANEXO 7

### QUESTIONÁRIO D

### I. PERGUNTAS SOMENTE PARA PROFESSORES QUE USAM O COMPUTADOR NAS AULAS:

1. Qual a freqüência que você utiliza o computador nas aulas? _____
2. Qual a finalidade em usar os computadores nas aulas de Língua Inglesa? Comente.

_____

_____

_____

3. Quais as mudanças que o uso do computador nas aulas proporcionou aos alunos? Comente.

_____

_____

_____

_____

4. Como aconteceu a introdução do computador nas aulas de Inglês? Teve alguma ajuda? Se a resposta for sim, quem? _____

_____

_____

5.Como você planeja as aulas com o uso do computador? _____

_____

_____

6. Quais os critérios que você usa para decidir quando usar o computador?

_____

_____

_____

7. Que critérios você usa sobre como será esse uso? _____

_____

_____

8. Que tipo de preparação você obteve para utilizar o computador nas aulas de Língua Inglesa?

_____

_____

_____

9. Como você avalia sua experiência com o uso do computador nas aulas que já desenvolveu?

_____

_____

_____

_____

22. Que tipos de atividades desenvolve com o computador nas aulas? Quem as prepara?

_____

_____

_____

23. Quais os resultados obtidos quando o computador é usado nas aulas?

_____

_____

_____

24. Qual é a reação dos alunos? _____

_____

_____

25. Você faz uso de softwares? Se sim, qual?_____

_____

26. Como você avalia a aprendizagem dos seus alunos nas aulas por meio do computador?

_____

_____

_____

27. Você considera útil o uso do computador nas aulas? (  ) sim (  ) não

28. Descreva uma aula sua que você julgue ter feito um bom uso do computador.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

## II. PERGUNTAS PARA PROFESSORES QUE NÃO USAM O COMPUTADOR NAS AULAS

1. Você tem a intenção de usar? Comente. _____
   _____
   _____
2. O que você acha que está faltando para que você possa utilizar o computador?
   _____
   _____
   _____
3. Qual a sua maior dificuldade quanto ao uso do computador nas aulas?
   _____
   _____
   _____
4. Você acredita que pode ser útil o uso do computador nas aulas? ( ) sim ( ) não
5. O que você acha que precisa saber para usar o computador nas aulas?
   _____
   _____
   _____
6. Indique alguns fatores que justificam seu não uso do computador nas aulas.

**ANEXO 8** -

**http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf**

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CONSELHO PLENO
RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. (*)

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea "c" da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995,e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve :

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:
I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
II - o acolhimento e o trato da diversidade;
III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
**VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;**
VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:
I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;
c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.
III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá- los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

(*) CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.
Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

## ANEXO 9– DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE LETRAS

Introdução

Esta proposta de Diretrizes Curriculares leva em consideração os desafios da educação superior diante das intensas transformações que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional.
**Concebe-se a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas, também, como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade.**
Ressalta-se, no entanto, que a Universidade não pode ser vista apenas como instância reflexa da sociedade e do mundo do trabalho. Ela deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a em termos éticos.
A área de Letras, abrigada nas ciências humanas, põe em relevo a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas.

Decorre daí que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

• facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
• criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
• dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
• promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós- graduação;
• propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior ;

Portanto, é necessário que se amplie o conceito de currículo, que deve ser concebido como construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada. Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar.
Assim, define-se currículo como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso. Essa definição introduz o conceito de atividade acadêmica curricular – aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador, conceito que não exclui as disciplinas convencionais.

Os princípios que norteiam esta proposta de Diretrizes Curriculares são a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade / heterogeneidade do conhecimento do aluno, tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão.

A flexibilização curricular, para responder às novas demandas sociais e aos princípios expostos, é entendida como a possibilidade de:
• eliminar a rigidez estrutural do curso;
• imprimir ritmo e duração ao curso, nos limites adiante estabelecidos;
• utilizar, de modo mais eficiente, os recursos de formação já existentes nas instituições de ensino superior.

A flexibilização do currículo, na qual se prevê nova validação de atividades acadêmicas, requer o desdobramento do papel de professor na figura de orientador, que deverá responder não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno.
Da mesma forma, o colegiado de graduação do curso de Letras é a instância competente para a concepção e o acompanhamento da diversidade curricular que a IES implantará.

Diretrizes Curriculares

1.Perfil dos Formandos

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.
Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades lingüísticas e culturais. **Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente.** A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos lingüísticos e literários.

2. Competências e Habilidades

O graduado em Letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira clássica ou moderna, nas modalidades de bacharelado e de licenciatura, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmicaconvencional, teórica e prática, ou fora dela. Nesse sentido, visando à formação de profissionais que demandem o domínio da língua estudada e suas culturas para atuar como professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:
• domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
• reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional,social, histórico, cultural, político e ideológico;
• visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações lingüísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
• preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
• percepção de diferentes contextos interculturais;
• utilização dos recursos da informática;
• domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio; • domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

O resultado do processo de aprendizagem deverá ser a formação de profissional que, além da base específica consolidada, esteja apto a atuar, interdisciplinarmente, em áreas afins. Deverá ter, também, a capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e

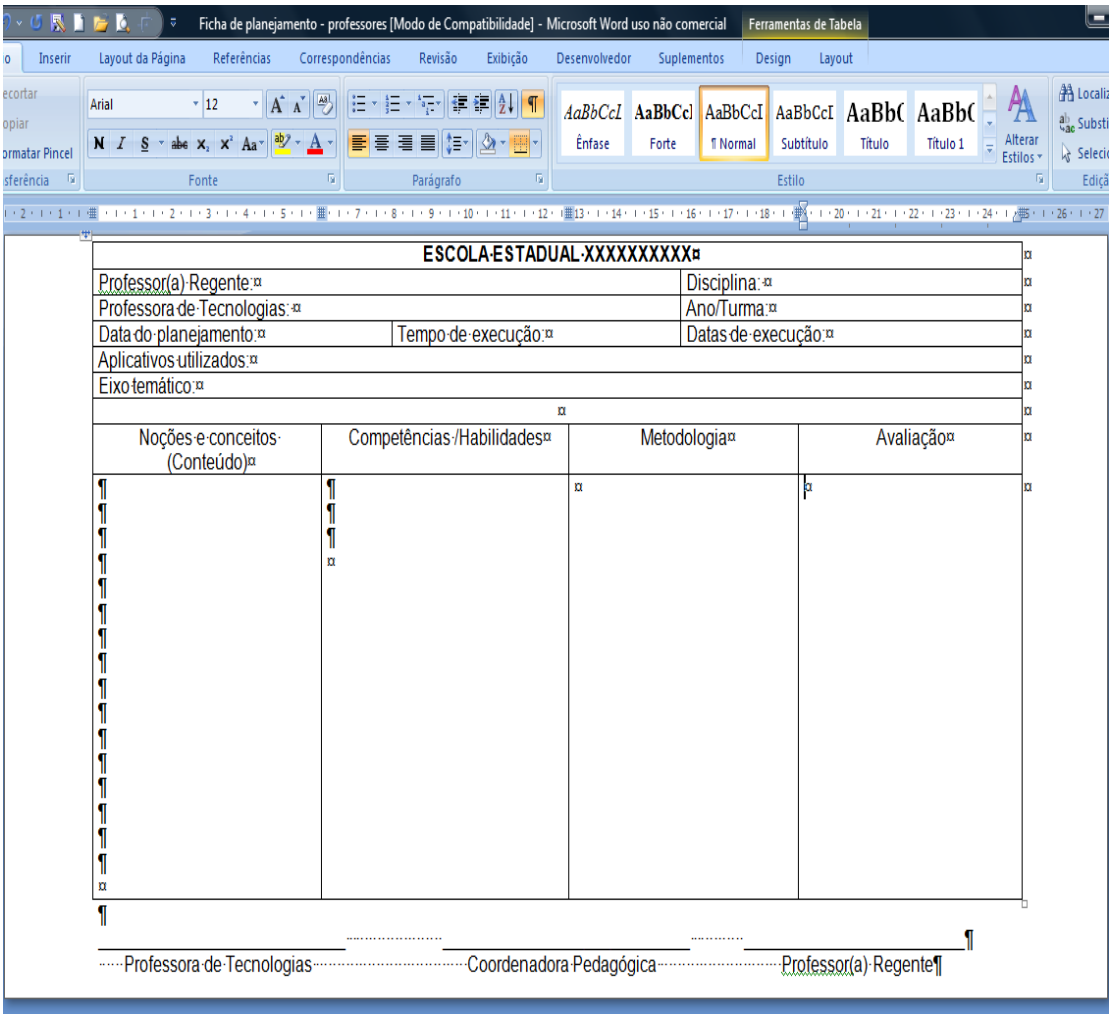
comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras. O profissional de Letras deverá, ainda, estar compromissado com a ética, com a responsabilidade social e educacional, e com as conseqüências de sua atuação no mundo do trabalho. Finalmente, deverá ampliar o senso crítico necessário para compreender a importância da busca permanente da educação continuada e do desenvolvimento profissional.

3. Conteúdos Curriculares

Considerando os diversos profissionais que o curso de Letras pode formar, os conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos Estudos Lingüísticos e Literários, contemplando o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Os estudos lingüísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade.

# ANEXO 10 –

## Ficha de planejamento de aulas para a sala de tecnologias



Ficha de planejamento - professores [Modo de Compatibilidade] - Microsoft Word uso não comercial

Ferramentas de Tabela

Inserir | Layout da Página | Referências | Correspondências | Revisão | Exibição | Desenvolvedor | Suplementos | Design | Layout

Fonte | Parágrafo | Estilo

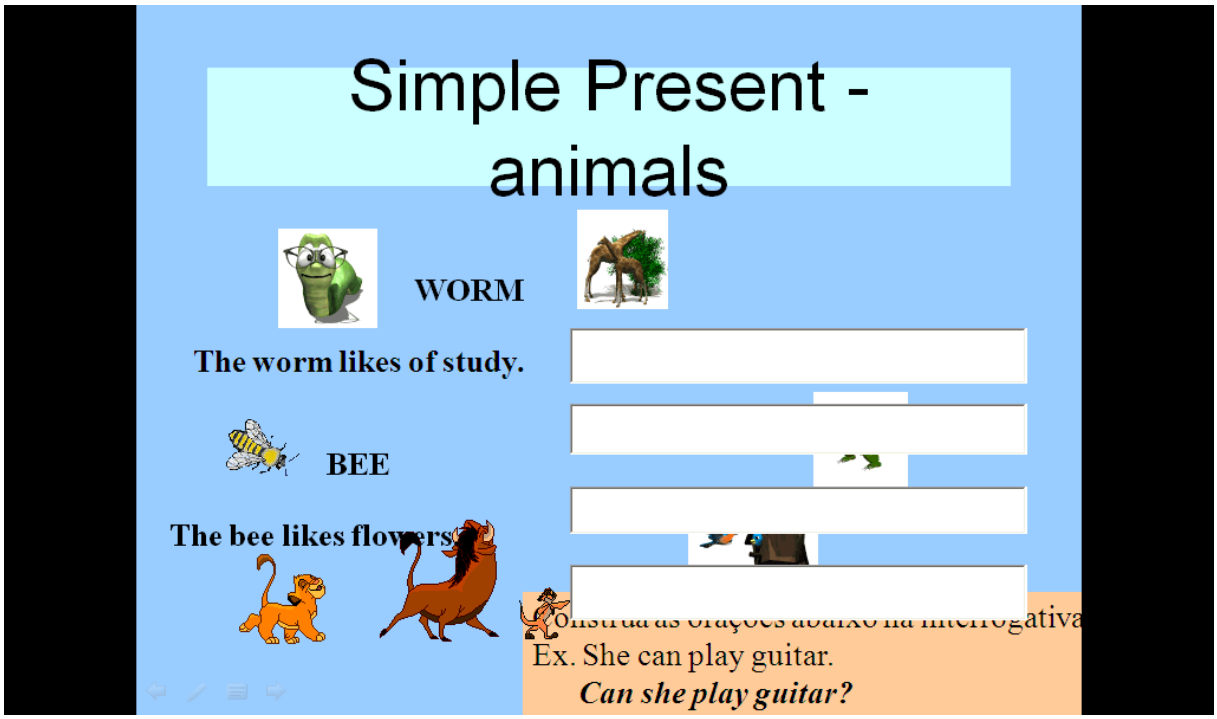
| ESCOLA ESTADUAL XXXXXXXXXX | | |
|---|---|---|
| Professor(a) Regente: | | Disciplina: |
| Professora de Tecnologias: | | Ano/Turma: |
| Data do planejamento: | Tempo de execução: | Datas de execução: |
| Aplicativos utilizados: | | |
| Eixo temático: | | |
| | | |

| Noções e conceitos (Conteúdo) | Competências /Habilidades | Metodologia | Avaliação |
|---|---|---|---|
| | | | |

Professora de Tecnologias ..... Coordenadora Pedagógica ..... Professor(a) Regente

**Anexo 11 –**

**EXEMPLO DE ATIVIDADES DESENVOLVOVIDAS PELOS SUJEITOS DA PESQUISA NA SALA DE TECNOLOGIAS**
**( as atividades estão apresentadas no seu formato original, só foram extraídas as informações que identificavam o professor, aluno e a escola)**



# Plural

O plural dos nomes (substantivos) se faz , em geral, Acrescentando s a palavra. E.g. Schools, girls, boys...

Dê o plural desses nomes: bicycle, ball, band, animal, penpal, house, dog

Outros nomes (substantivos) terminados em **s, ss, sh, ch, o, x**, acrescentamos **-es** a palavra. E.g. mangoes, peaches...

Dê o plural desses nomes: banana, eraser, apple, box, dish, sandwich, bus

## Demonstrative pronoun

Basta lembrar que quando o ser de que falamos esta longe usamos that (ou those) e para quando o ser esta perto usamos this (ou these). O plural de this é **these**; e de that é **those**.

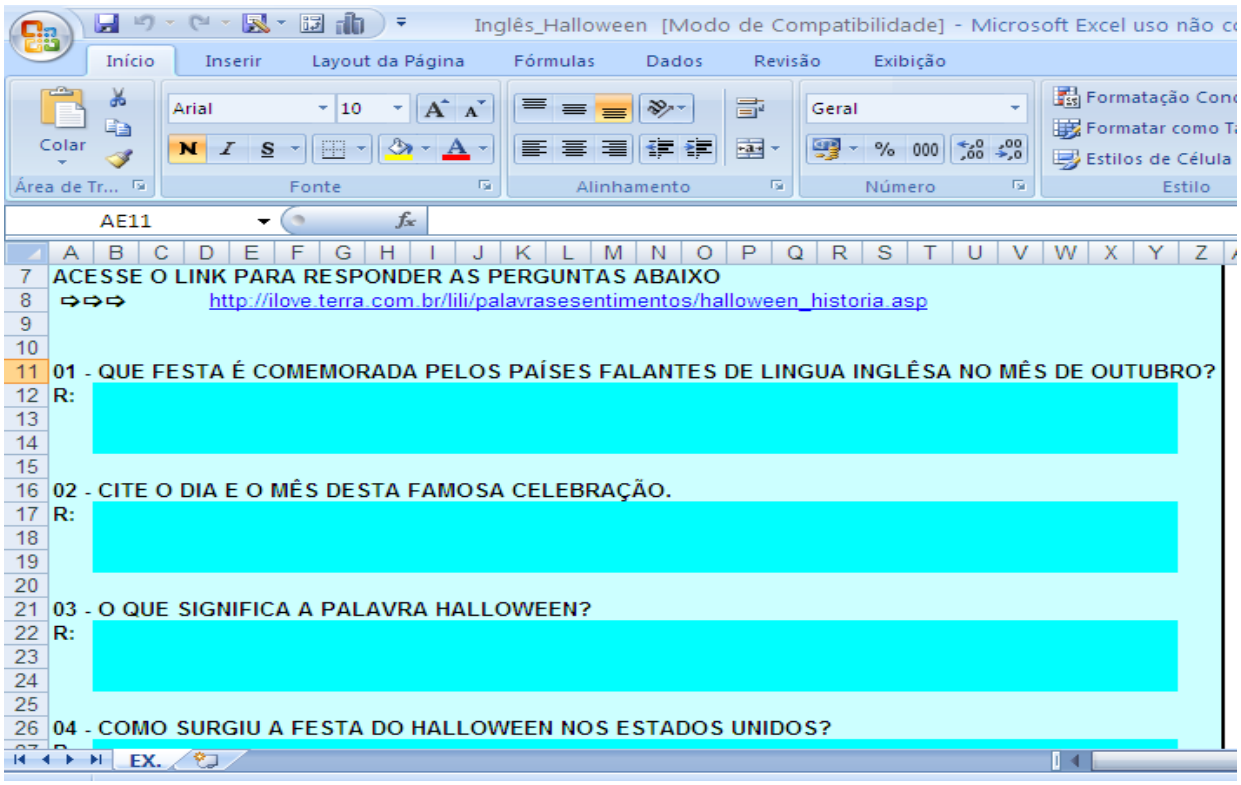
**That** is a baseball player.

**This** is a rabbit.

# Association

A) _____ are pants. ☐ These

B) _____ a cup there on the table. ☐ That

C) Which are _____ bananas? ☐ This

D) What is _____car? ☐ Those