

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL

RAQUEL AMOROGINSKI MARCOS

**PERCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE O USO DE MÍDIAS
DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA**

PATO BRANCO
2020

RAQUEL AMOROGINSKI MARCOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Pato Branco, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dra. Didiê Ana Ceni Denardi

PATO BRANCO – PR
2020

A524p Amoroginski- Marcos, Raquel
Percepção de professores sobre o uso de mídias digitais nas aulas de
língua inglesa / Raquel Amoroginski - Marcos. – 2020.
112 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Profa. Dra. Didiê Ana Ceni Denardi
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Letras. Pato Branco, PR, 2020.
Inclui bibliografia.

1. Mídia digital. 2. Professores – formação 3. Língua inglesa. I. Denardi,
Didiê Ana Ceni, orient. II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 22. ed. 469

Ficha Catalográfica elaborada por
Rosana Silva CRB9/1745
Biblioteca da UTFPR Campus Pato Branco



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus - Pato Branco
Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Programa de Pós-Graduação em Letras



TERMO DE APROVAÇÃO

Título da Dissertação n.º 50

“Percepções de professores sobre o uso de mídias digitais nas aulas de Língua Inglesa”

por

Raquel Amoroginski Marcos

Dissertação apresentada às quatorze horas, do dia quatorze de fevereiro de dois mil e vinte, como requisito parcial para obtenção do título de MESTRE EM LETRAS. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *Campus* Pato Branco. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Didiê Ana Ceni Denardi
UTFPR/PB (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Taísa Pinetti Passoni
UTFPR/PB

Prof^a. Dr^a. Michele Salles El Kadri
UEL/Londrina

Prof. Dr. Marcos Hidemi de Lima
Coordenador do Programa de Pós-
Graduação em Letras – UTFPR

“A Folha de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Programa”

AGRADECIMENTOS

Agradeço à força que me moveu a querer fazer parte do Programa de Pós-Graduação em Letras da UTFPR – Câmpus Pato Branco e, mais ainda, à força de ter dado os passos necessários para que isso se realizasse. Não foi fácil! Neste universo de produção científica, tão distante da minha formação inicial, aprendi muito mais do que sobre a Academia. Meu maior ganho foi o autoconhecimento e a descoberta de uma força que eu negava que pudesse ter.

Agradeço imensamente à minha orientadora, prof. Dra. Didiê Ana Ceni Denardi, por toda a sensibilidade, paciência e ensinamentos. Sua dedicação em prol da formação de professores e demais áreas de estudo/ensino é admirável e uma verdadeira inspiração! Obrigada pelo trato afetuoso e acolhedor. Tê-la como minha orientadora foi fundamental para que eu conseguisse chegar até aqui!

Às colegas, em especial à Maria Helena Castagnara e à Josleia dos Passos, com as quais estabeleci e estreitei laços de amizade. Parceria, empatia e admiração nos definem.

Um agradecimento é devido à minha família, especialmente aos meus pais, pela vida e pelo apoio de sempre. Graças também a todos os avôs e avós pelas horas de dedicação com as crianças para que eu pudesse estudar. E obrigada, Alisson, meu marido e meu grande amor, por ter contribuído de diferentes formas para essa conquista.

Ao Breno e à Melissa, meus filhos incríveis, agradeço por ser sua mãe e por tudo que vocês me ensinam. Desde que vocês nasceram, também são minha motivação para ser um ser humano melhor.

Aos queridos amigos que acompanharam a minha “saga” e tanto torceram pelo meu sucesso, vocês também têm a minha gratidão.

*“A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico
ou vivencial”.*

Mikhail Bakhtin

RESUMO

AMOROGINSKI-MARCOS, Raquel. Percepções de professores sobre o uso de mídias digitais nas aulas de língua inglesa. 2020. 119f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2020.

Este trabalho de cunho qualitativo-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006, MOITA LOPES, 1994; MINAYO, 2004) buscou investigar as percepções de professores de língua inglesa de escolas públicas e privadas de cidades do sudoeste do Paraná sobre o uso das mídias digitais em suas aulas. Especificamente, o estudo objetivou: 1) investigar as percepções dos professores sobre fatores facilitadores e limitadores do uso de mídias digitais nas aulas de Língua Inglesa; e 2) investigar as percepções de como os professores participantes usam as mídias digitais em suas aulas de LI. Os dados foram gerados em um minicurso de extensão/formação continuada, intitulado: “Mídias digitais no ensino e aprendizagem de línguas”, ofertado gratuitamente a oito professores de línguas no primeiro semestre de 2019. Por se tratar de uma pesquisa no contexto de Língua Inglesa, apenas três professores Língua Inglesa atuantes em sala de aula no momento de realização do minicurso se tornaram participantes focais da pesquisa. O *corpus* de pesquisa é composto predominantemente a) da áudio-gravação do minicurso e posterior transcrição de partes das falas dos professores; b) de respostas de um questionário aplicado aos participantes como atividade do minicurso; e c) da elaboração de planos de aula após o minicurso a fim de demonstrar o uso das mídias digitais para atingir objetivos pedagógicos. A análise de conteúdo se deu à luz de conceitos e teorias de Lévy (1999), Martino (2015), Setton (2010), Selwyn (2011, 2013, 2017), Miskolci (2011), Leffa (1999), Celani (1997), Paiva (2001, 2013, 2019), dentre outros. A análise dos dados aponta que as percepções dos professores participantes sobre ambos os fatores facilitadores e limitadores do uso de mídias digitais em aulas de língua inglesa são de ordens técnica (e.g.: funcionamento ou não de equipamentos); administrativa (e.g.: positividade ou negatividade na gestão dos equipamentos, acesso ou não aos laboratórios de informática); e pedagógica (e.g.: alunos e professores gostam de usar mídias digitais pela facilidade e agilidade na obtenção de informações; professores são resistentes ao uso de mídias digitais). Quanto à forma de usar as mídias digitais em aulas de língua inglesa, as percepções dos professores apontam que essas são usadas como um instrumento ou tecnologia educacional, capaz de mediar e de dar suporte ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Como resultado geral, concluímos que apesar do reconhecimento da rapidez no acesso a informações e da agilidade no processo ensino-aprendizagem que as mídias digitais proporcionam, as professoras veem a questão do tempo que o uso que tais mídias lhes demandam como um fator restritivo ou até mesmo impeditivo. Ademais, as professoras precisam de *know-how* para usar as mídias, além da cumplicidade de uma estrutura técnica e administrativa eficaz. É inegável no discurso das participantes que as mídias digitais adentraram o contexto escolar e que estão incorporadas a vários aspectos da vida. Contudo, ainda que elas digam que sim, que as usam em suas aulas e em prol do ensino e da

aprendizagem, o que parece transparecer mais que o uso em si é a intenção de uso. A presente pesquisa visa contribuir com uma demanda crescente de outras pesquisas no que diz respeito ao uso prescrito ou esperado das tecnologias digitais em contexto escolar na área da Linguística Aplicada no que tange a formação continuada de professores de Língua Inglesa.

Palavras-chave: Mídias digitais. Formação de professores. Ensino e aprendizagem de língua inglesa.

ABSTRACT

AMOROGINSKI-MARCOS, Raquel. **Teachers' perceptions about the use of digital media in English language classes**. 2020. 119f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pato Branco, 2020.

This qualitative interpretative work (DENZIN; LINCOLN, 2006, MOITA LOPES, 1994, MINAYO, 2004) attempted to investigate the perceptions of English language teachers from public and private schools in cities in southwestern Paraná about the use of digital media in their classes. Specifically, the study aimed: 1) to investigate teachers' perceptions of facilitating and limiting factors for the use of digital media in English language classes; 2) investigate perceptions of how participating teachers use digital media in their EL classes. The data were generated in the short course of extension/continuing training: "Digital media in language teaching and learning", offered free of charge to eight language teachers in the first half of 2019. Because it is a research in the context of English language, only three English language teachers working in the classroom at the time of the short course became focal participants of the research. The research *corpus* is composed predominantly a) of the audio-recording of the mini-course and subsequent transcription of parts of the teachers' statements; b) answers from a questionnaire applied to participants as a short course activity; and c) the discussion of lesson plans prepared by the participants after the short course in order to demonstrate the use of digital media to achieve the proposed pedagogical objective(s). The content analysis was done in the perspective of the ideas and theories of Lévy (1999), Martino (2015), Setton (2010), Selwyn (2011, 2013, 2017), Miskolci (2011), Leffa (1999), Celani (1997), Paiva (2001, 2013, 2019), among others. Data analysis indicates that the perceptions of participating teachers about both facilitating and limiting factors of the use of digital media in English language classes are of technical orders (e.g. operation or not of equipment); (e.g.: positivity or negativity in the management of equipment), access or not to computer labs); pedagogical (e.g.: students and teachers like to use digital media for ease and agility in obtaining information; teachers are resistant to the use of digital media). When it comes to how to use digital media in English language classes, teachers' perceptions point out that they are used as an instrument or educational technology, able to mediate and to give support to the English language teaching-learning process. As a general result, we conclude that despite the recognition of the speed of access to information and agility in the teaching-learning process which the digital media provide, teachers see the matter of the time that the use of such media demand them as a restrictive or even preventing factor. In addition, teachers need know-how to use the media, besides the complicity of an effective technical and administrative structure, it is undeniable in the participants' discourse that digital media have entered the school context and that they are incorporated into various aspects of life. However, even if they say yes, they use them in their classes and for the sake of teaching and learning, what seems to show more than the use itself is the intention of use. This research aims to contribute to a growing demand for other research with regard to the prescribed or expected use of digital

technologies in the school context in the area of Applied Linguistics with regard to continuing teacher training.

Keywords: Digital media. Teacher training. Teaching and learning English language.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos Participantes da Pesquisa

Quadro 2 – Razões/Motivos para usar mídias digitais nas aulas de língua inglesa

Quadro 3 – Fatores limitadores do uso das mídias digitais nas aulas de língua inglesa

Quadro 4 – Objetivos específicos e procedimentos metodológicos

Quadro 5 - Procedimentos metodológicos

Quadro 6 - Fatores facilitadores e limitadores do uso das mídias digitais nas aulas de língua inglesa

LISTA DE SIGLAS

ASCOM- Assessoria de Comunicação da UTFPR
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
DCE – Diretrizes Curriculares Estaduais
EF – Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FACIPAL – Faculdades Católicas Integradas de Palmas – PR
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento
ISF – Inglês sem Fronteiras
LEM – Língua Estrangeira Moderna
LI – Língua Inglesa
MEC – Ministério da Educação
NRE/PR – Núcleo Regional de Educação/Paraná
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras
PSS – Programa Seletivo Simplificado
QPM/PR – Quadro Próprio do Magistério/Paraná
QR – *Quick Response*
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCUIV – Termo de Consentimento de Uso de Imagem e Voz
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
TICPE – Tecnologias da Informação e da Comunicação nos Processos Educacionais
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UNESA – Universidade Estácio de Sá
UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Assis
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

WWW – World Wide Web

SUMÁRIO

RESUMO.....	6
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO	8
1 O USO DE MÍDIAS DIGITAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA.....	16
1.1 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO	16
1.2 MÍDIAS DIGITAIS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA.....	26
1.3 RESUMO DO CAPÍTULO	31
2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	33
2.1 OBJETIVO E NATUREZA DA PESQUISA.....	33
2.2 CONTEXTO DA PESQUISA	33
2.2.1 Os PARTICIPANTES	34
2.2.2 A PROFESSORA PESQUISADORA	36
2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS E PERGUNTAS DE PESQUISA.....	38
2.4 GERAÇÃO DE DADOS	38
2.5 ANÁLISE DE DADOS	40
2.6 ÉTICA NA PESQUISA	42
2.7 RESUMO DO CAPÍTULO	43
3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	44
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE TEMAS	44
3.2 ANÁLISE DOS TEMAS	45
3.2.1 TEMA 1: USO DE MÍDIAS DIGITAIS EM AULAS DE LI	45
3.2.2 TEMA 2: RAZÕES/ MOTIVOS PARA USAR MÍDIAS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA.....	56
3.2.3 TEMA 3: FATORES FACILITADORES DO USO DAS MÍDIAS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA.....	62
3.2.4 TEMA 4: FATORES LIMITADORES DO USO DAS MÍDIAS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA.....	65
3.2.5 TEMA 5: GÊNEROS DE TEXTO POR MEIO DAS MÍDIAS DIGITAIS	71
3.3 RESUMO DO CAPÍTULO	84

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
4.1 SÍNTESE DA PESQUISA.....	85
4.2 QUESTÕES DE PESQUISA E RESPECTIVAS RESPOSTAS	86
4.2.1 QUESTÃO ESPECÍFICA 1: QUAIS SÃO AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES PARTICIPANTES COM RELAÇÃO AOS FATORES FACILITADORES E LIMITADORES PARA O USO DE MÍDIAS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA?.....	87
4.2.2 QUESTÃO ESPECÍFICA 2: QUAIS SÃO AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DE COMO ELES UTILIZAM AS MÍDIAS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA?.....	88
4.2.3 QUESTÃO GERAL DE PESQUISA: QUAIS SÃO AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA ACERCA DO USO DAS MÍDIAS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA?	91
4.3 CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA PESQUISA	92
4.4 LIMITAÇÕES E EXPECTATIVAS FUTURAS	93
REFERÊNCIAS.....	95
ANEXOS	106
ANEXO A: <i>Fact File</i> e <i>Check List</i> do plano de aula da professora Thaynara.	106
APÊNDICES	107
APÊNDICE A: Convite para Participação na Pesquisa	107
APÊNDICE B: Roteiro para Realização do Minicurso de Extensão	108
APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de Consentimento para Uso de Imagens e Som de Voz.....	109
APÊNDICE D: Questionário do Minicurso Mídias Digitais no Ensino e Aprendizagem de Línguas.....	112

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte da área de concentração “Linguagem, Cultura e Sociedade” do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Câmpus Pato Branco, e se insere na linha de pesquisa “Linguagem, Educação e Trabalho”. Nosso trabalho se insere nessa linha de pesquisa, uma vez que procura discutir o uso de mídias digitais no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na Educação Básica em contexto brasileiro.

O uso de mídias digitais é amplamente difundido em diferentes atividades humanas, abrangendo também o contexto educacional. No ambiente escolar, as mídias surgem como valiosos instrumentos que, se usados adequadamente em sala de aula, podem propiciar um aumento na interação tanto professor-aluno, quanto desses sujeitos com o próprio conhecimento. Além disso, a aprendizagem pode se tornar mais significativa, uma vez que há a possibilidade de aplicação do conhecimento adquirido em situações reais vivenciadas pelos alunos (PEREIRA, 2008; PAIVA, 2001; BRASIL, 2016). É o caso, por exemplo, de atividades para desenvolver a compreensão auditiva dos alunos expondo-os a áudios ou vídeos em que falantes de inglês de diferentes lugares do mundo podem se comunicar usando diferentes sotaques e expressões idiomáticas. Apesar da distância geográfica, as mídias digitais podem, neste caso, permitir um acesso que, pessoalmente, poderia ser mais difícil de acontecer, por uma série de fatores.

Podemos dizer que a expressão *mídias digitais* está abarcada dentro de um termo maior e mais genérico: a tecnologia, cuja definição é de suma importância para o desenvolvimento deste tema. Para fins introdutórios, atentaremos-nos a alguns aspectos tecnológicos mais amplos. Lievrouw e Livingstone (2002 apud SELWYN, 2011) descrevem três aspectos distintos de tecnologia que abarcam perspectivas sociais e técnicas. São eles: artefatos e aparelhos; atividades e práticas; e contexto.

Selwyn (2011) aborda esses aspectos ilustrando-os a partir do livro-texto. De forma análoga, o faremos aqui, partindo do termo livro didático. Primeiramente, referindo-se ao livro como artefato, estamos nos referindo “ao livro material em si – suas páginas e capas, tinta e papel” (SELWYN, 2011, p. 21). Na sequência, a forma como esse livro será usado em sala de aula caracterizará as atividades e práticas pedagógicas. O professor poderá optar, por exemplo, por trabalhar o conteúdo do livro por meio de uma aula expositiva (em que somente ele “repassa” o conteúdo) ou de

uma aula dialogada (em que professor e alunos interagem em uma discussão do conteúdo). Por fim, o contexto do livro didático pode expressar diversas formas de poder. Nesse sentido, pode promover certos estereótipos ou valores e, de forma mais abrangente, pode incluir também o papel das empresas comerciais que produzem e vendem os livros (SELWYN, 2011). Portanto, por todos esses aspectos, o livro didático é uma tecnologia educacional, embora o livro físico não seja uma tecnologia digital.

O termo tecnologia digital, por sua vez, ganha espaço com o advento da era digital (SELWYN, 2011; PRETTO, 2011). Ampliam-se discussões sobre o uso de recursos tecnológicos para fins educativos em um tempo em que a globalização, processo no qual as pessoas no mundo todo estão interligadas cultural e economicamente (STEGER, 2003; JAMESON, 1998; MOITA LOPES, 2008), ganha novos traços. O principal traço é “um conceito comunicacional” (JAMESON, 1998, p. 55), pois, para Kumaravadivelu (2008, p. 131), a comunicação eletrônica, a internet, se tornou “o motor principal, que está dirigindo os imperativos da economia, assim como as identidades culturais/linguísticas”. O inglês, por ser a língua dominante na internet (CRYSTAL, 2006), possui um lugar de destaque no contexto atual. Assim, ele pode ser chamado de “a língua da globalização” (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 131; LACOSTE, 2005, p. 8).

É visível, portanto, a importância que a língua inglesa (LI), língua foco deste estudo, possui em um mundo globalizado. Afinal, em uma busca por uma língua universal de comunicação, tem-se como base essa língua natural. Nessa busca, usam-se diferentes nomenclaturas, que, apesar de não serem nossos objetos de estudo, citaremos brevemente. A LI é chamada de língua global por Crystal (2006, 2005, 2003); de *English as a Lingua Franca (ELF)* por Seidlhofer (2005, 2004, 2003, 2002, 2001), El Kadri e Gimenez (2013) e de *World English (WE)* por Rajagopalan (2005, 2004a, 2004b). As ideias de tais teóricos parecem convergir quando abordam a questão da apropriação da língua inglesa na contemporaneidade. Afinal, “não é mais possível afirmar que esta língua pertença a um grupo de falantes ou região específicos” (DI LUCCIO, 2010, p. 71), isto é, com uma crescente necessidade de comunicação entre as pessoas ao redor do mundo, mais pessoas precisam aprender inglês para se manterem a par da história (DI LUCCIO, 2010, RAJAGOPALAN, 2005).

Quando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN – BRASIL, 1998) apontam dentre seus objetivos gerais para o Ensino Fundamental o de “saber utilizar diferentes fontes de informação e *recursos tecnológicos* (destaque nosso) para

adquirir e construir conhecimentos” (BRASIL, 1998, p. 8), logo na sequência dão à Língua Inglesa um papel de destaque no processo de ensino e de aprendizagem, pois, segundo o documento oficial, uma língua estrangeira (particularmente o inglês) “dá acesso à ciência e à *tecnologia* (destaque nosso) modernas, à comunicação intercultural, ao mundo dos negócios e a outros modos de se conceber a vida humana” (BRASIL, 1998, p. 65).

Em outro documento oficial mais recente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – BRASIL, 2016), há referência a vários termos relacionados ao sentido de tecnologia que vamos abordar. Por exemplo, *mídias digitais* (destaque nosso) são citadas na segunda competência específica¹ de LI para o Ensino Fundamental (EF); na quinta competência específica² é previsto o uso de *novas tecnologias* (destaque nosso), com novas linguagens e modos de interação. Além disso, nas habilidades a serem desenvolvidas do 6º ao 9º ano do EF, aparecem termos como: *online*, gêneros digitais como *chats, blogs, tweets, memes*; *internet*; “*internetês*”, ambientes virtuais. Portanto, podemos notar que o ensino de LI é prescrito por meio de diferentes gêneros de texto (impressos ou digitais) e que se espera que o professor inove na sua metodologia a fim de atender as novas demandas.

O professor pode, portanto, se preparar para educar um público que usa cada vez mais meios digitais para interagir em sociedade, ou seja, como elemento da prática social. Há a necessidade de reflexão em formação inicial e em formação continuada, a fim de inserir o professor no processo que Sampaio e Leite (2001) chamam de “alfabetização tecnológica do professor” e que elas relacionam à crescente discussão acerca do termo Tecnologia Educacional. Ao pensar que o sentido de *educação* está relacionado “à forma como se utilizam os mais diversos recursos” (MANHÃES; SOUZA, 2007, p. 155), problemas na formação docente ou inexistência dela podem acarretar em um uso de recursos tecnológicos desconexo com o que os documentos oficiais preveem e também com a necessidade dos alunos.

¹ A segunda competência específica de LI para o EF é “Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social” (BRASIL, 2016, p. 246).

² O texto da quinta competência específica de LI para o EF diz que se deve “Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável”. (BRASIL, 2016, p. 246).

Embora lacunas neste complexo processo de formação docente sejam percebidas, há projetos de formação inicial e de professores em serviço sendo idealizados no país com o intuito de aproximar professores de língua inglesa do uso de recursos tecnológicos em/para suas aulas. É o caso do projeto FORTE na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), na Bahia, cujos objetivos são amplos, pois abordam desde a situação de trabalho docente até o uso das tecnologias na prática pelos próprios professores (ARAGÃO, 2008).

Os professores de língua inglesa também podem se beneficiar de materiais como o livro *Teaching and Learning English in Digital Times: Suggested Workshop Materials*³ (ANJOS-SANTOS et al. , 2013) que oferecem atividades para se familiarizar com os diferentes recursos tecnológicos e também apresenta atividades de ensino para professores e para alunos aprenderem inglês por meio das mais variadas mídias digitais.

Outros trabalhos apresentam a implantação de alternativas práticas para o uso da tecnologia digital, como é caso do Tandem, um projeto em que pessoas de diferentes países se comunicam com o intuito de aprenderem as línguas das outras. Uma versão adaptada para o mundo virtual (usando a internet) é descrita como um “contexto de aprendizado” por João Telles, professor da Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP), criador e coordenador do projeto Teletandem Brasil⁵. Nesse viés, Paiva (2001) embasa-se em aporte teórico do Sócio-interacionismo para argumentar que os ambientes da internet propiciam inúmeras oportunidades de usar a língua de maneira comunicativa e significativa com outros falantes ou aprendizes de inglês, tanto em tarefas individuais quanto colaborativas.

Com relação às políticas públicas de inclusão digital, o estado do Paraná ocupa “uma posição de vanguarda” (SANTOS, 2011, p. 6) em comparação a outros estados. Alguns dos programas desenvolvidos no estado são: o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO), o Programa de Extensão e Melhoria do Ensino Médio (1998) (PROEM), e os programas Paraná Digital (2005-2009) e Um

³ O livro é fruto de um projeto da Universidade Estadual de Londrina (UEL) chamado Para inserção em um mundo globalizado: utilizando recursos tecnológicos no ensino e na aprendizagem de inglês, aplicado entre 2011 a 2013 para professores e alunos da graduação no período de férias. O livro é dividido em três módulos e pode ser obtido gratuitamente nos endereços http://www.uel.br/programas/novotalentos/pages/arquivos/Teaching_learning_S1.pdf, http://www.uel.br/programas/novotalentos/pages/arquivos/Teaching_learning_S2.pdf e http://www.uel.br/programas/novotalentos/pages/arquivos/Teaching_learning_S3.pdf – Acesso em 08 jan. 2020.

Computador por Aluno – UCA (desde 2010). Contudo, apesar de oferecer tais programas, Santos (2011, p. 7) destaca que um dos problemas é a falta de qualificação dos profissionais da educação, que

não se limita à incapacidade no que se refere ao uso dos equipamentos oferecidos pelas Políticas de Tecnologia da Informação, mas – inclusive – à falta de percepção sobre implicações da interação entre aluno e computador em seu contexto de vida e na sociedade como um todo.

A consolidação das Políticas Públicas de Tecnologia na Educação Básica do Estado do Paraná depende da atuação dos educadores como mediadores nesse processo, mas não só deles. A implementação da tecnologia no cotidiano escolar, assim como em qualquer outro contexto, requer uma reflexão da sociedade como um todo e uma ação integrada entre os mais variados níveis de poder.

Nesse sentido, uma análise crítica sobre a realização da política do tablete educacional em escolas públicas do Paraná, especialmente no que diz respeito ao ensino de língua inglesa é feita por Espuri (2017). O autor apresentou tal política e refletiu sobre as percepções de professoras e professores da escola pública no Paraná sobre a questão. O estudo concluiu que os objetivos da política apontados pelo Ministério da Educação e FNDE parecem não ir ao encontro das percepções das colaboradoras dessa pesquisa. De acordo com Espuri (2017, p. 666), seguindo o que os textos oficiais dizem, “o tablete deveria ser articulado a outras TIC, ao cotidiano escolar, à formação do professor, infraestrutura entre outros aspectos identificados nas categorias”, o que parece não ocorrer.

Outros trabalhos têm levado em consideração as percepções dos professores sobre o uso da tecnologia em ambiente escolar, como o enfoque dado por Aragão (2017) ao papel das emoções na experiência de professores em exercício sobre suas interações em inglês. O tema foi abordado em um curso de formação continuada cujo foco, além da mobilidade digital, era a oralidade da língua. Os professores usavam o recurso de áudio para falar inglês em um aplicativo de tecnologia móvel específico, o *WhatsApp* (ARAGÃO, 2017). Uma das vantagens da experiência foi que alguns professores se sentiram mais à vontade para pedir autorização da direção escolar para usar o aplicativo com fins educacionais. Afinal, se houve aprendizado para eles, eles também podem estender a oportunidade da experiência para seus alunos.

Apesar da percepção de que a tecnologia faz parte do nosso dia a dia e de que as transformações que ela traz consigo são um caminho sem volta, muitas vezes a discussão do tema no cotidiano escolar sofre um embate porque muitos educadores não conseguem encontrar um equilíbrio frente às tecnologias, ficando ora deslumbrados ora resistentes (MORAN, 1998). Uma visão ampla da tecnologia, que abarque a tecnologia educacional como ideologia (SELWYN, 2011), mais especificamente, em nosso estudo a tecnologia digital, pode contribuir com a discussão de algumas questões em relação à LI na Educação Básica.

Embora haja pesquisas quanto ao uso de mídias digitais, sentimo-nos motivados a abrir um espaço para que professores de Língua Inglesa discutissem questões relacionadas a tais mídias levando em consideração o contexto em que atuam: escolas públicas ou privadas em cidades no Sudoeste do Paraná. Nosso objetivo é, portanto, investigar os “bastidores” da atuação de professores de Língua Inglesa em relação a essas mídias nesse contexto específico.

Nesse sentido, a presente pesquisa qualitativa-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006, MINAYO, 2004, MOITA LOPES, 1994) tem por objetivo *investigar as percepções de professores de Língua Inglesa de escolas públicas e privadas do sudoeste do Paraná sobre o uso das mídias digitais em suas aulas*. O referencial teórico que ajuda a analisar os dados provém dos conceitos e da teorização dos autores apresentados a seguir.

A fim de situar questões de ensino e aprendizagem de forma mais ampla, inicialmente tratamos de conceitos basilares no que concerne à tecnologia e a alguns dos termos que ela abarca. Assim, com o intuito de inicialmente conceituar as mídias que apresentamos neste trabalho, além de exemplificá-las, trazemos conceitos de Lev Manovich (2001), que discute as *novas mídias* (destaque nosso), enquanto Pierre Lévy (1999), em sua obra *Cibercultura*, apresenta os diferentes sentidos que o termo digital pode ter, esclarece a relação entre virtualidade e realidade e nos leva a pensar em diversos aspectos do uso dos aparatos tecnológicos, que perpassa o uso técnico em si, mas ganha uma nova dimensão ao se considerar a relação que o ser humano possui com tais aparatos. Por sua vez, a influência dos recursos tecnológicos na cultura da sociedade é discutida à luz dos estudos de Miskolci (2011) e do advento de um novo processo social, que surge de uma nova relação com o saber (SETTON, 2010; LÉVY, 1999). Com relação às mídias digitais, os estudos de Martino (2015) se debruçam sobre as relações entre seres humanos conectados por essas mídias, “em

um processo responsável por alterar o que se entende por política, arte, economia, cultura” (p. 9). Neil Selwyn (2011, 2013, 2017) trata do fenômeno das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação (SELWYN, 2011, 2013, 2017) e seus estudos são discutidos no decorrer da pesquisa por apresentarem uma visão crítica sobre o uso não apenas das tecnologias digitais, mas das tecnologias educacionais em geral.

Já relacionados ao uso de mídias na Educação, destacamos os estudos de Setton (2010) e de Leffa (1999). Leffa (1999, p. 21) destaca o papel do professor como mediador, pois “as novas tecnologias não substituem o professor mas ampliam seu papel, tornando-o mais importante”. Especificamente acerca do uso de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, destacamos os estudos de Celani (1997); Paiva (2001, 2013, 2019) e Anjos-Santos et al. (2013, 2016). Dessa forma, é importante salientar que para o trabalho de análise de dados não partimos de categorias prontas, mas buscamos interpretar e analisar os dados com base nos conceitos e teorizações dos autores supracitados.

Nesta pesquisa, a análise dos dados gerados constitui-se de uma análise de conteúdo, que abrange não só a mensagem transmitida linguisticamente (por meio da língua) pelos professores de LI participantes da pesquisa, mas também considera o seu contexto de produção. Na prática, podemos dizer que, em termos gerais, a análise de conteúdo faz uma análise aprofundada do que foi apresentado inicialmente no texto (MINAYO, 2004).

A presente dissertação está estruturada em quatro capítulos além desta Introdução. O capítulo I refere-se a uma revisão de literatura sobre o uso de mídias digitais no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa (LI), no qual discutiremos alguns conceitos relacionados ao tema, como tecnologia, virtual, atual, digital, ciberespaço, cibercultura e uma nova relação com o saber (LÉVY, 1999, MARTINO, 2015, SETTON, 2010), além de tratar criticamente do fenômeno das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação, à luz dos estudos de Selwyn (2011, 2013, 2017) e Miskolci (2011). O capítulo II contextualiza a pesquisa, bem como apresenta a metodologia utilizada para a geração e análise de dados, enquanto que o capítulo III discute e analisa os dados de forma interpretativista. Por fim, o capítulo IV retoma os caminhos metodológicos percorridos para a realização do trabalho, responde as questões de pesquisa, bem como apresenta algumas implicações pedagógicas e

contribuições para a área de Linguística Aplicada no ensino de LI em contexto brasileiro.

1 O USO DE MÍDIAS DIGITAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Este capítulo tem por objetivo apresentar uma revisão de literatura sobre o uso de mídias digitais no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Para tal, discutiremos conceitos basilares da pesquisa baseados em Lévy (1999), Miskolci (2011), Kenski (2010), dentre outros. Este capítulo está dividido em três macro seções. A primeira discute a importância do uso da tecnologia/ mídias digitais na educação, enquanto que a segunda discute a importância de seu uso no ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto de Educação Básica e a terceira apresenta um breve resumo do presente capítulo.

1.1 TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

Podemos dizer que uma das características principais da tecnologia é o aperfeiçoamento sistemático dos métodos de ação do ser humano sobre a natureza. É próprio do ser humano que haja uma constante adaptação dos meios que ele utiliza para sobreviver e para evoluir utilizando-se do conhecimento. (RAPAPORT, 2008). Dessa forma, “fica claro que a história da tecnologia, com seus incentivos e oportunidades, está intimamente ligada a toda a evolução humana” (RAPAPORT, 2008, p. 43).

Etimologicamente, ‘tecnologia’, que tem origem no grego, possui duas partes, a saber *téchne*, que pode ser definido como arte ou ofício e “*logos*”, que significa o estudo de algo. Pinto (2005) aponta esse como o sentido mais geral do termo. Outra vertente foca em um sentido relacionado à técnica, isso porque *téchne* origina-se em uma das variáveis de um verbo que significa construir, fabricar, produzir, dar à luz, o verbo *teuchô* ou *tictéin*. *Teuchos*, por sua vez, significa ferramenta, instrumento (TOLMASQUIM, 1989, LION, 1997).

Lievrouw e Livingstone (2002 apud SELWYN, 2011) descrevem três aspectos distintos de tecnologia que abarcam aspectos sociais e técnicos. São eles artefatos e aparelhos; atividades e práticas; e contexto. A fim de que entender o sentido de meros “aparelhos modernos” de que o senso comum pode se apropriar, é fundamental compreender que sentido o termo tecnologia inclui:

- Artefatos e aparelhos: ou seja, a tecnologia em si e como ela é desenhada e fabricada;
- Atividades e práticas: ou seja, o que as pessoas fazem com tecnologias (incluindo questões de interação, organização, identidade e práticas culturais humanas);
- Contexto: ou seja, arranjos sociais e formas organizacionais que cercam o uso de tecnologias (incluindo instituições, estruturas sociais e culturas). (LIEVROUW; LIVINGSTONE, 2002 apud SELWYN, 2011, p. 18).

Muito mais do que pensar tecnologia, de forma geral, como ferramentas, instrumentos, artefatos, o sentido do termo vai além, pois abrange o conhecimento que está por trás desses objetos, não apenas o resultado e o produto, mas também a concepção e a criação (SILVA et al., 2000). Nesse sentido, o processo de criação de determinado artefato pode ser entendido levando em consideração a capacidade que o ser humano, diferentemente de outros seres, tem de criá-los. Mas não apenas isso. Veraszto et al. (2009), versa também sobre a capacidade humana de desenvolver tecnologias simbólicas, chamadas por Lévy (1993) de tecnologias da inteligência, tais como a linguagem, a escrita e os mais diferentes sistemas de representação e de pensamento.

Em relação ao terceiro aspecto, o contextual, podemos dizer que a criação de artefatos para os mais variados fins está intimamente ligada ao contexto social em que o homem está inserido, isto é, “a tecnologia se torna produto da sociedade que a cria” (VERASZTO et al., 2009, p. 38). Martins e Rabatini, (2011) relacionam o caráter sócio-cultural das interações humanas ao fazer uma análise da concepção vigotskiana de cultura. Segundo as autoras,

Sob a lógica do princípio evolutivo, a socialidade animal é substrato da socialidade humana, assim como a natureza é substrato e a condição de emergência da cultura. No entanto, a socialidade não é dada pela natureza, mas concretizada pelo homem, à medida que este último cria suas condições de existência material, expressas em produções culturais (MARTINS; RABATINI, 2011, p. 348).

Assim, conclui-se que para Vigotski, “a cultura é um produto da vida social e, ao mesmo tempo, da atividade social do homem” (MARTINS; RABATINI, 2011, p. 348). Trazendo o conceito de cultura para a nossa discussão, podemos dizer que o conjunto de saberes inerentes ao desenvolvimento e a concepção dos instrumentos (artefatos, sistemas, processos e ambientes) criados pelo homem através da história (VERASZTO et al., 2003a, 2003b, 2004) são justamente produções culturais.

Algumas tecnologias estão tão integradas ao nosso cotidiano que muitas vezes nos esquecemos de quão elaboradas são. É o caso da escrita, uma tecnologia da informação, cuja invenção “alterou de maneira radical a relação dos seres humanos com o conhecimento, com a sociedade e com o mundo ao seu redor” (MARTINO, 2015, p. 254). Ela introduziu uma nova maneira de as pessoas se relacionarem com o saber, uma vez que antes do registro escrito, imperava uma cultura oral. Tal inovação concedeu à escrita características semelhantes às da internet e das mídias digitais, justamente por ambas serem “tecnologias cognitivas” (MARTINO, 2015, p. 255).

Pierre Lévy (1999), em seu livro *Cibercultura*, defende que as tecnologias intelectuais (ou cognitivas) amplificam, exteriorizam e modificam numerosas funções cognitivas humanas, dentre elas: memória, imaginação, percepção e raciocínio. Segundo o autor, as tecnologias cognitivas ou intelectuais “podem ser *compartilhadas* entre numerosos indivíduos, e aumentam, portanto, o potencial de inteligência coletiva dos grupos humanos” (LÉVY, 1999, p. 157). No contexto educativo, essa evolução acontece, com o uso de novas formas de ensinar e de aprender, imersas em uma cibercultura (LÉVY, 1999), conceituada a seguir:

Em linhas gerais, o termo designa a reunião de relações sociais, das produções artísticas, intelectuais e éticas dos seres humanos que se articulam em redes interconectadas de computadores, isto é, no ciberespaço. Trata-se de um fluxo contínuo de ideias, práticas, representações, textos e ações que ocorrem entre pessoas conectadas por um computador – ou algum dispositivo semelhante – a outros computadores (MARTINO, 2015, p. 27).

Engana-se, portanto, quem se baseia no senso comum e faz uma relação da tecnologia só e necessariamente com algo material, palpável. Ao invés disso, as tecnologias difundidas em diferentes atividades humanas podem não estar ligadas a equipamentos.

A linguagem, por exemplo, é um tipo específico de tecnologia que não necessariamente se apresenta através de máquinas e equipamentos. A linguagem é uma construção criada pela inteligência humana para possibilitar a comunicação entre os membros de determinado grupo social. Estruturada pelo uso, por inúmeras gerações, e transformada pelas múltiplas interações entre grupos diferentes, a linguagem deu origem aos diferentes idiomas existentes e que são característicos da identidade de um determinado povo, de uma cultura (KENSKI, 2008, p. 23).

Assim, a influência dos recursos tecnológicos reverbera na cultura da sociedade. Isso acontece, porque, conforme afirma Miskolci (2011, p. 15), “a novidade tecnológica não funciona autonomamente, pois se insere em uma realidade cultural previamente existente, na qual passa a interferir, mas que também passa a transformá-la”. Uma vez que as tecnologias têm a ver com a produção do conhecimento, a criação de uma nova relação com o saber possui uma profunda implicação na educação, pois dela advém um novo processo social (SETTON, 2010).

Por exemplo, em sala de aula o aluno pode passar a exercer o protagonismo de sua aprendizagem, pois ele tem livre acesso a informações quando assiste a vídeos, ouve *podcasts*, usa aplicativos, visualiza imagens, lê *posts* em redes sociais, etc. e pode conectá-las a outras informações compartilhadas por outros alunos e/ou pelo professor. Além disso, a forma como ele tem acesso e se relaciona com essas informações pode transformar no aluno sua própria cognição, alterando sua noção de tempo e espaço e criando uma nova relação com o professor e com o mundo.

Para Kenski (2010, p. 92), no contexto escolar, “o amplo acesso e o amplo uso das novas tecnologias condicionam a reorganização dos currículos, dos modos de gestão e das metodologias utilizadas na prática educacional”. Nessa nova realidade, professores e alunos têm a possibilidade de atuar cooperativamente em um planejamento didático, que envolve um procedimento de pesquisa permanente, e na incorporação constante de novos objetos de aprendizagem, como os gêneros digitais (MARCUSCHI, 2010).

Ao estreitarmos a discussão sobre a tecnologia e direcionarmos-la à sua faceta digital (conforme exemplo dado na Introdução deste trabalho: livro digital *versus* livro físico), passamos a tratar de aspectos mais abrangentes da tecnologia digital. É possível que, em termos educacionais, aplicativos de *Web (WWW)* constituam, atualmente, “o maior elemento do uso de tecnologia digital contemporânea” (SELWYN, 2011, p. 31). Entretanto, o termo “tecnologia digital” pode abarcar diferentes aspectos do uso da tecnologia contemporânea, a saber:

- *Hardware*, sistemas e aparelhos de computação (como *desktops*, *notebooks*, *tablets*, lousas interativas, sistemas de simulação e ambientes imersivos);
- Aparelhos de computação pessoal (como celulares, *smartphones*, *PDA*s, *mp3 players*);
- Aparelhos audiovisuais (como rádio digital, televisão digital, fotografia digital, vídeo digital);
- Consoles de jogos e máquinas de jogos portáteis;

- Pacotes de *software* relacionados a “conteúdo” (programas de simulação, pacotes tutoriais);
- “Conteúdo”, serviços e aplicativos de *Web* (inclusive páginas de *Web* e serviços de *Web*);
- Outros aplicativos de internet como *e-mail* e “*Voice Over Internet Protocol*” (*VOIP*) (incluindo *Skype* e outros serviços de telefonia) (SELWYN, 2011, p. 30-31).

Num viés crítico, Neil Selwyn (2011) discute as apropriações que os sujeitos podem fazer das tecnologias e relaciona tais apropriações com a possibilidade de desafiar, ressignificar as “forças” que atuam nas ideologias como subjacentes e a serviço de grupos dominantes que exercem poder. A fim de refletir como a hegemonia de um dado momento pode ser alterada na dinâmica das relações sociais, passaremos a uma análise de discursos e ideologias sobre tecnologias digitais com base no livro *Distrusting Educational Technology*⁶, de Selwyn (2011). Em um capítulo intitulado “A tecnologia educacional como ideologia”, Selwyn salienta que de forma geral a tecnologia tem sido vista como algo benéfico, positivo. O mais interessante é que as tecnologias digitais, sobretudo como tecnologias educacionais, têm sido “gradualmente aceitas e praticamente despercebidas” (LEFEBVRE, 2007/1981 *apud* SELWYN, 2011, p. 2), atingindo o status de serem ideologicamente invisíveis (NYE, 2007). Porém, essa forma de incorporá-las no contexto educacional cria o que podemos chamar de senso comum, uma forma de pensar que pode ser “profundamente enganosa” (HARVEY, 2005 *apud* SELWYN, 2011, p. 3).

Embora o sentido popular de “ideologia” designe “um sistema geral de ideias, crenças e valores que orientam a ação” (SELWYN, 2011, p. 4), o conceito dado ao termo por Karl Marx se refere a uma inversão das relações entre os diferentes elementos do sistema capitalista, que, segundo eles, ocultam os padrões reais de poder. Segundo Selwyn (2011), para Freedman (2003), identificar as ideologias dominantes, contudo, não é fácil, o que se deve ao fato de elas, “muitas vezes parecerem não *pertencer* ou ser *movidas* por ninguém em particular. Em vez disso, elas são vistas como parte do ambiente cultural e social mais amplo e moldado por circunstâncias sociais e históricas de longa data” (SELWYN, 2011, p. 7).

Em meio a essas relações de poder, a hegemonia caracteriza-se como tendo noção de ideologia ao se referir a um senso comum que é “continuamente negociado e muitas vezes comprometido, que se dá entre os grupos dominantes e menos

⁶ Traduzido pela Profa. Dra Giselle Martins dos Santos Ferreira, Coordenadora do Grupo de Pesquisas TICPE, PPGE/UNESA. Contato: <http://ticpe.wordpress.com>.

dominantes” (SELWYN, 2011, p. 9). Ao citar Freedon (2003), Selwyn (2011) aponta que, para esse autor, a hegemonia ideológica não é só exercida pelo estado, mas também a partir de meios culturais e a partir de uma ampla gama de práticas sociais. Selwyn também ressalta que, segundo Louis Althusser, isso ocorre mais especificamente na forma como a família, as organizações religiosas e educacionais agem e se comportam (SELWYN, 2011). No que tange à linguagem, Selwyn (2011) apresenta o pensamento de Laclau e Mouffe (1985) de que a ideologia de dominação se relaciona com o poder do discurso, pois o que é dito sobre algo pode, eventualmente, tornar-se coisa.

Apesar de as tecnologias digitais terem relação com as ideologias do individualismo, do neoliberalismo e da nova economia e poderem ser vistas como a materialidade dessas ideologias ao longo das últimas décadas, não nos deteremos aqui a uma explanação mais aprofundada de cada uma delas. Por ora, basta termos em mente que as tecnologias digitais concretizam valores, disposições e mentalidades das ideologias que as precedem e as estendem às práticas sociais e às relações cotidianas (SELWYN, 2011, MISKOLCI, 2011, VIEIRA PINTO, 2005, SETTON, 2005, 2009, CUNHA; SETTON, 2013, MARTINO, 2015).

Nesse mesmo sentido, Miskolci (2011, p. 9) salienta que

o uso de mídias digitais⁷ se disseminou de tal forma na sociedade contemporânea que corremos o risco de naturalizá-lo partindo da experiência atual sem refletir sobre como ela rearticula meios de comunicação anteriores assim como formas relacionais pré-existentes.

É por isso que ele se debruça sobre a tarefa de contextualizar o uso das mídias digitais historicamente, partindo de meios de comunicação, como a carta, ou seja, de meios que o homem usa para se expressar, comunicar, interagir socialmente. Setton (2005, 2009) corrobora com essa perspectiva ao definir as mídias digitais (no sentido de desdobramentos das tecnologias digitais) como instituições promotoras de socialização, que conformam um ambiente responsável pela formação de valores e de visões de mundo dos indivíduos contemporâneos.

No que diz respeito à incorporação das mídias digitais nas tarefas do dia a dia, Martino (2015) afirma que, em geral, é só quando elas falham que voltamos a

⁷ Embora conceituemos mídias digitais mais adiante, a citaremos aqui como sendo um desdobramento das tecnologias digitais.

notá-las. Segundo o autor, elas estão ligadas a atividades em que se troca uma quantidade infinita de dados a todo instante e que podem ser das “atividades mais simples, como marcar um jantar com amigos, aos complexos meandros da política internacional” (MARTINO, 2015, p. 9), além de permitirem incontáveis maneiras de o ser humano se relacionar.

Retomando à discussão concernente à Educação, discorreremos sobre os cinco discursos apresentados por Selwyn (2011) e que tratam a tecnologia digital como ideologia, a saber: (1) aprendizagem centrada no estudante; 2) eficiências da Educação; 3) comunitarismo; 4) anti-institucionalismo; e 5) tecno-fundamentalismo). Tais discursos auxiliam a responder à pergunta feita por Selwyn (2011, p. 39) sobre o tema:

Quais são os valores e interesses que perpassam a promoção da tecnologia educacional ao longo dos últimos 30 anos, e em que medida eles poderiam ser vistos como aspectos que constituem uma ideologia de tecnologia educacional?

O primeiro discurso é o da **aprendizagem centrada no estudante** (SELWYN, 2011, p. 39-43), segundo o qual as tecnologias digitais se encaixam em um grupo de valores e interesses relacionados à natureza e à organização do aprendizado. Segundo este autor, a motivação para que muitos educadores se interessem nas tecnologias é a repercussão que elas propiciam de ideais progressistas, do construtivismo social e de modelos socioculturais que privilegiam o aprendiz como centro do processo de ensino-aprendizagem. Selwyn afirma que a influência de ambientes sociais que envolvem o aprendizado individual e o desenvolvimento cognitivo também são enfatizados nesse discurso. Para o autor, as formas socioculturais de “aprendizagem situada” e a noção associada de “comunidades de prática” (SELWYN, 2011, p. 41 - destaque do autor) entusiasma os educadores a usar as tecnologias digitais para promover um aprendizado que ocorre nas interações e práticas do mundo real entre as pessoas e seus ambientes sociais. Além disso, Selwyn ressalta que ao centrar a aprendizagem no estudante, ele pode se tornar mais autônomo, podem surgir formas mais abertas de aprendizado e pode haver uma dispersão de poder (uma vez que o professor não é visto como detentor de todo o conhecimento).

Quanto ao discurso acerca das **eficiências da Educação** (SELWYN, 2011, p. 43-47), podemos dizer que a tecnologia geralmente é associada à melhoria da eficiência do sistema organizacional, aspecto que assume uma conotação econômica, pois a tecnologia contribui para uma logística educacional eficiente, assim como para que a Educação seja vista como rentável e como uma *commodity*⁸. Segundo Selwyn, é nos interesses e valores relacionados à competitividade e à eficiência no mercado de trabalho que as políticas públicas encontram o pretexto para praticarem a inclusão digital e justificarem ações nessa perspectiva. Para Selwyn, de acordo com esse discurso, o uso da tecnologia possibilita o aumento de habilidades e o crescimento econômico.

O terceiro discurso apresentado por Selwyn (2011, p. 48-51), do **comunitarismo**, apresenta a visão da tecnologia como um meio de reorganização da prática e da oferta educativa, assim como da sociedade e da cultura. Nele a tecnologia reflete valores do movimento hippie dos anos 60, um movimento de contracultura que designou à tecnologia valores que Dean (2010, apud SELWYN, 2011) chamou de colaborativos, flexíveis e promotores de mudança social utópica. Na sua origem, o movimento tentava apresentar o computador como uma “máquina social” (MASON, 2006 apud SELWYN, 2011, p. 50) em que comunidades virtuais poderiam ser criadas.

A quarta vertente de pensamento sobre a tecnologia digital e educação é denominada **anti-institucionalismo** (SELWYN, 2011, p. 51-54) e nela a tecnologia é vista como “um meio de resistir e se opor a interesses hegemônicos” (SELWYN, 2011, p. 51) porque os cidadãos detentores da tecnologia podem usá-la para exercer a democracia e contra o governo autoritário e as grandes empresas (WISE, 2000 apud SELWYN, 2011, p. 52). Nessa vertente, de acordo com Selwyn, a tecnologia digital está relacionada à pedagogia crítica e também à educação democrática, segundo a qual a Educação não precisa acontecer necessariamente em uma instituição tal qual a escola, mas pode advir de discussão e debate abertos, de questionamento radical, de experimentação contínua e do compartilhamento de conhecimento (SELWYN, 2011, p. 54).

Por fim, no **tecno-fundamentalismo** (SELWYN, 2011, p. 54-57), acredita-se que a tecnologia oferece mudanças na vida cotidiana, na vida social e na educação.

⁸ No sentido de produto, mercadoria.

Selwyn ressalta que o encantamento pela tecnologia faz com que se vislumbrem várias possibilidades futuras de benefícios obtidos a partir das tecnologias digitais.

Como vimos, as vertentes de pensamento acima embasam a visão ideológica da tecnologia digital e traços dessas formas de pensar podem ser encontradas no discurso de muitas pessoas na contemporaneidade, incluindo educadores. Tais ideologias, portanto, antecedem o uso em si das mídias digitais ou de quaisquer outros recursos tecnológicos de que possamos falar no contexto educativo, pois elas são historicamente constituídas e fundamentam as ações de todos os que estão inseridos numa sociedade em que a existência e a influência da tecnologia são inegáveis.

Voltando agora ao nosso enfoque nas mídias digitais, sobre as quais já sabemos serem recursos tecnológicos em crescente uso, passamos a discutir com maior especificidade esse conceito. Sendo as mídias digitais meios de acesso à informação, é fundamental que os significados de ambos os termos sejam entendidos, assim como que se conheça a evolução histórica das mídias em geral, pois “o uso de mídias digitais se disseminou de tal forma na sociedade contemporânea que corremos o risco de naturalizá-lo partindo da experiência atual sem refletir sobre como ela rearticula meios de comunicação anteriores assim como formas relacionais pré-existentes” (MISKOLCI, 2011, p. 1). Para tal, fizemos uma divisão didática para explicar o que são as mídias digitais por dissecá-las em seus dois componentes: *mídias* e *digitais*.

A palavra *mídia*, etimologicamente significa meio, de acordo com um dicionário *online* de Português⁹. O conceito de *mídia* é abrangente e se refere aos meios de comunicação massivos dedicados, em geral, ao entretenimento, lazer e informação (como rádio, televisão, jornal, revista, livro, fotografia e cinema) (SETTON, 2010), já o termo digital se refere a forma na qual a informação é traduzida, ou seja, na linguagem binária (0 ou 1) (LÉVY, 1999). Pode-se dizer que

A mídia (grifo nosso) engloba também as mercadorias culturais com divulgação de produtos e imagens e os meios eletrônicos de comunicação, ou seja, jogos eletrônicos, celulares, DVDs, CDs, TV a cabo ou via satélite e, por último, os sistemas que agrupam a informática, a TV e as telecomunicações – computadores e redes de comunicação. (SETTON, 2010, p. 14).

⁹ No endereço <https://www.dicio.com.br/midia-2/> - Acesso em 13 dez. 2019

A informação *digital* também pode ser qualificada de *virtual* na medida em que é inacessível enquanto tal ao ser humano. Dessa forma, a fim de entender o conceito de digital, é essencial que também se entenda a sua essência. Lévy (1999) ao tratar do conceito de *virtual*, apresenta três sentidos que o termo pode assumir, sendo um técnico, ligado à informática, um segundo corrente e um terceiro filosófico. O autor define virtual, na acepção filosófica, como “aquilo que existe apenas em potência e não em ato, o campo de forças e de problemas que tende a resolver-se em uma atualização” (LÉVY, 1999, p. 47). Por conseguinte, só podemos tomar conhecimento direto da atualização da informação virtual por meio de alguma forma de exibição, ou seja, os códigos de computador, ilegíveis para nós, atualizam-se em alguns lugares, agora ou mais tarde, em textos legíveis, imagens visíveis sobre a tela ou papel, sons audíveis na atmosfera (LÉVY, 1999, p. 48).

No campo filosófico, *virtual* e *real* não se opõe, mas há uma relação do *virtual* versus *atual*. Nesse sentido, um exemplo é uma palavra qualquer, uma entidade virtual, desterritorializada. Uma palavra está sempre sendo pronunciada em um ou outro lugar, em determinado dia e em certa hora, em diferentes contextos. A palavra está sempre sendo atualizada quando usada em um contexto. A palavra existe de fato, então ela é real, enquanto que “o virtual existe sem estar presente” (LÉVY, 1999, p. 48).

Enfim, após a conceitualização essencial para a compreensão do que são as mídias digitais, faremos a junção dos termos mídia e digital. Dessa forma, temos, de forma simplificada que

Mídias digitais são uma forma de se referir aos meios de comunicação contemporâneos baseados no uso de equipamentos eletrônicos conectados em rede, portanto referem-se – ao mesmo tempo – à conexão e ao seu suporte material (MILSKOLCI, 2011, p. 12).

Entretanto, para nos remetermos à prática pedagógica utilizando-se das mídias, apresentaremos um termo específico, as *novas mídias* (grifo nosso), definido na concepção de Lev Manovich (ano e página) como “uma pluralidade de aparelhos, ferramentas, dispositivos e acessórios, fixos ou móveis, acoplados ou não diretamente aos seres humanos”. O que as diferencia das demais mídias é o fato de que as novas mídias são uma interseção de duas áreas diferentes, os meios de

comunicação e os computadores, ou seja, as novas mídias se originam na interseção entre os antigos meios de comunicação (da escrita à televisão), passando, evidentemente, pela imprensa, a fotografia, o rádio e o cinema, e sofisticadas máquinas de calcular capazes de lidar com milhares de variáveis e operações ao mesmo tempo, o computador (MARTINO, 2015, p. 211-212).

1.2 MÍDIAS DIGITAIS NO ENSINO E NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Nas aulas de Língua Inglesa, um questionamento tão importante quanto *o que ensinar é como ensinar*, ou seja, que meios serão usados para levar os objetos do conhecimento até o aluno. Ou ainda, podemos discutir como o professor pode auxiliar o aluno a otimizar o uso dos meios que ele já utiliza para tirar maior proveito deles, acessando informações de forma segura em fontes confiáveis e selecionando as informações mais pertinentes dentre um mar de dados.

Nesse contexto, a escolha dos meios pelo professor, bem como o seu uso guiado, pode extrapolar o livro didático, as folhas impressas com atividades e o quadro. Afinal,

Vivemos num mundo dinâmico e multimidiático, muito além da bidimensionalidade estática do papel e do quadro-negro; é um mundo em movimento, visual e sonoro, todo ele perpassado pela língua que falamos e que ensinamos. Ignorar esse mundo é reduzir e empobrecer a língua que ensinamos (BOTELHO; LEFFA, 2009, p. 21).

Segundo os PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 2002, p. 111), o professor de língua estrangeira é especialmente beneficiado por tais recursos tecnológicos, descritos como valiosos, pois eles podem ajudá-lo a “buscar informação, construir conhecimentos e mobilizar competências e habilidades”. Isto ocorre porque a disciplina Língua Estrangeira conversa com diversas áreas do conhecimento, uma vez que através da língua, principalmente da língua inglesa, informações sobre qualquer área podem ser acessadas.

Podemos dizer que o professor de língua inglesa pode ter a sua disposição, nesse contexto, um vasto leque de opções de uso de recursos tecnológicos ligados à informática, como sites educacionais, *softwares* educativos, recursos de hipertexto,

dentre outros exemplificados nos PCNEM (BRASIL, 2002), na seção de Língua Estrangeira.

Dentre as vantagens de se usar recursos digitais para ensinar a língua, Botelho e Leffa (2009) defendem o uso para promover um processo de inclusão, pois “o acesso à língua estrangeira pode aumentar o acesso à rede, que, por sua vez, pode facilitar a aprendizagem da língua” (BOTELHO; LEFFA, 2009, p. 122). Essa é, portanto, uma via de mão dupla. O inglês, em foco neste estudo, é a língua dominante na rede mundial de computadores, a *web*¹⁰ (CRYSTAL, 2003, 2006), e a grande disponibilidade de ferramentas que podem ser usadas para aprendê-lo têm o potencial de estimular o aprendizado linguístico, isto porque há uma aplicação prática da língua e o fato de sabê-la amplia o acesso às informações.

Muito mais do que possibilitar o contato com o conhecimento linguístico, quando o professor de língua inglesa faz uso dos recursos midiáticos em suas aulas, pode haver ganhos como a interação com outras culturas, que, por sua vez, está abarcada no eixo Dimensão Intercultural da BNCC (BRASIL, 2016). Para Paiva (2005 apud SILVA, 2014), a interação com falantes da língua de outros lugares do mundo favorece a interação de pessoas de culturas diferentes.

Espera-se muito mais do que o domínio da estrutura e do vocabulário da língua. Os alunos precisam ser estimulados a desenvolver competências na língua estrangeira, como prevê a BNCC de Língua Inglesa, quando lista como uma das seis competências específicas da disciplina. Ao final do Ensino Fundamental espera-se que os alunos possam "utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável". (BRASIL, 2016, p. 202).

Quando nos voltamos para os documentos oficiais, como a BNCC (BRASIL, 2016), vemos que há uma prescrição para que os alunos da Educação Básica sejam capazes de desenvolver habilidades e competências usando as novas mídias digitais. O texto da BNCC prevê que os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental desenvolvam habilidades como a exploração de ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na LI e a prática de leitura em ambientes virtuais (BRASIL, 2016).

¹⁰ Segundo estatísticas atualizadas em 30 de abril de 2019 e disponíveis em <https://www.internetworldstats.com/stats7.htm> - Acesso em 15 dez. 2019.

Ademais, usar a tecnologia em sala de aula poderia auxiliar no desenvolvimento de competências, como a de

comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social (BRASIL, 2016, p. 202).

Contudo, o uso efetivo e adequado da tecnologia em sala de aula requer uma nova competência exigida dos professores: a fluência digital. Não basta conhecer se familiarizar com as mídias, sobretudo as digitais, ou seja, não basta alfabetizar-se tecnologicamente (SAMPAIO; LEITE, 2007). Para Silva (2014, p. 22), o professor "deve ter uma mente aberta para receber as inovações". Além disso, o professor pode atuar como um tutor e favorecer a criação de novos ambientes de aprendizagem, pois é ele quem pode assumir o papel de guia dos alunos para a execução de tarefas de forma ativa e com uma postura crítica. Ao usar uma abordagem em prol do letramento crítico/letramento digital, o professor pode oportunizar aos alunos a construção e a negociação de significados de forma coletiva, de revisão de suas crenças e de questionamento das implicações de suas visões de mundo, conforme defendem Jordão e Fogaça (2007). Tal abordagem se relaciona ao processo de se desafiar as ideologias apresentadas por Selwyn (2011).

Outra forma de o professor atuar como um tutor ou mediador é buscando o equilíbrio entre o currículo e as tecnologias. Para Leffa (1999, p. 21),

As novas tecnologias não substituem o professor mas ampliam seu papel, tornando-o mais importante. A máquina pode ser uma excelente aplicadora de métodos, mas o professor precisa ser mais do que isso. Para usar a máquina com eficiência, ele precisa ser justamente aquilo que a máquina não é, ou seja, crítico, criativo e comprometido com a educação.

Examinaremos agora um importante aspecto para o qual o professor precisa estar preparado, através de uma formação continuada específica: o letramento digital¹¹. Para termos ciência da importância de desenvolvê-lo no ambiente escolar,

¹¹ Letramentos digitais são "habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital" (DUDENEY, HOCKLY, PEGRUM, 2016, p. 17).

Shirky¹² (2010) faz uma sábia analogia ao comparar a leitura de livros à leitura no computador. A leitura não é uma habilidade natural. Ao contrário, ela precisa ser aprendida, assim como a escrita. É por isso que “sociedades alfabetizadas assim se tornam investindo recursos extraordinários, todos os anos, treinando crianças para ler. Agora é a nossa vez de descobrir qual a resposta que precisamos para moldar nosso uso de ferramentas digitais” (tradução nossa) (SHIRKY, 2010, p. 3). A necessidade de criar sociedades letradas perpassa séculos. Martinho Lutero já dizia que a multiplicidade de livros era um grande mal e que não havia limites para aquela febre de escrever (LUTERO, 1729). A diferença é que nossa sociedade agora é multiletrada¹³.

A BNCC trata da questão do letramento justamente dessa maneira mais ampla, denominando-o multiletramentos, isto porque o mundo digital é multissemiótico e engloba diferentes linguagens, como a verbal, a corporal, a visual e a audiovisual. Para o documento, tal abordagem relaciona-se ao caráter formativo previsto para a língua inglesa no qual a concepção da língua é caracterizada como construção social, na qual “o sujeito *interpreta, reinventa* os sentidos de modo situado, criando novas formas de identificar e expressar ideias, sentimentos e valores” (BRASIL, 2016, p. 242).

Contudo, embora haja uma previsão legal, muitas vezes uma aproximação do que está prescrito oficialmente à prática em sala de aula é vista como penosa e inviável, o que acontece devido a diversos fatores. Tono (2007, p.3) destaca “fatores de ordem técnica, administrativa e pedagógica que dificultam ou até mesmo impedem que o professor se apodere didaticamente do computador”¹⁴. Ela cita dados de uma pesquisa realizada com 106 professores de 18 escolas públicas de Curitiba no ano de 2002 com relação ao impedimento da incorporação efetiva do computador no rol de recursos didáticos usados por aqueles professores.

¹² A matéria *online* completa de Clay Shirky no *Wall Street Journal* é intitulada *Does the Internet Make You Smarter?* e pode ser acessada através do site http://www.mmiweb.org.uk/publications/ict/Internet_Smarter.pdf - Acesso em 15 dez. 2019.

¹³ Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) apresentam uma classificação de letramentos digitais em ordem crescente de complexidade com diferentes focos: na linguagem (do letramento impresso ao letramento em codificação); na informação (do caráter classificatório à filtragem); das conexões (pessoal à intercultural); até um *remix* de todas elas. Na sequência, eles apresentam atividades práticas para treinar cada tipo de letramento digital.

¹⁴ Mais dados sobre políticas públicas de tecnologia na educação básica do Paraná (PROINFO, PROEM e Paraná Digital) podem ser acessadas no artigo que integra a versão online dos cadernos do PDE em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/354-2.pdf> - Acesso em 13 dez. 2019.

Quanto aos obstáculos apontados pelos professores para uso pedagógico do computador, houve destaque para: falta de suporte técnico durante as aulas (49,0%), falta de manutenção frequente dos equipamentos (32,0%), falta de tempo para praticar algum software (45,2%), falta de tempo para preparar a aula com uso da tecnologia (44,3%), dificuldade em utilizar o computador pedagogicamente (30,1%), falta de assessoria pedagógica para elaboração de propostas com uso do computador (47,1%) e ainda, que há falta de software específico para a disciplina, equivalente ao conteúdo abordado (TONO, 2007, p. 16).

Nas escolas públicas do Estado do Paraná a Política de Inclusão Digital já tomou medidas que possibilitaram, há algum tempo, a utilização em sala de aula da TV, do DVD, do rádio e, na sequência, dos computadores, da *TVPendrive* e da internet (PEREIRA, 2008). Entretanto, entre os fatores restritivos ou impeditivos do uso efetivo da tecnologia estão:

[...] a não existência de *software* educacionais ou objetos virtuais de aprendizagem que estimulem e motivem professores a trabalharem conteúdos curriculares, o despreparo instrumental e metodológico do professor em utilizar didaticamente as tecnologias, a não previsão no Projeto Político Pedagógico da escola quanto à organização e gestão das tecnologias de informação e comunicação de modo a sistematizar o seu uso pedagógico, revelando a não obrigatoriedade desta menção, ou a não consciência da sua importância, ou até mesmo, a inexistência de discussões no cerne da escola e no Sistema Público de Ensino em geral sobre este tema. (TONO, 2007, p.3).

No entanto, mesmo havendo fatores limitadores, não se pode ignorar o espaço que as mídias digitais vêm tomando e dos benefícios que elas podem trazer ao contexto educacional de forma geral. Nesse interim, o minicurso sobre o uso de mídias digitais, cujos dados nele gerados compõem o *corpus* desta pesquisa, teve como objetivo discutir alternativas de uso da tecnologia como ferramenta pedagógica que dependam de imperativos externos e internos detectados por Neil Selwyn (2011).

Imperativos externos referem-se à necessidade de acompanhar as mudanças econômicas e societárias associadas à tecnologia. Isso inclui preparar os alunos para terem empregabilidade, habilidade vista como essencial para aqueles que crescem em uma sociedade da informação. No entanto, a pressão para o uso da tecnologia digital no âmbito educacional tem tanto impacto que muitas vezes, mesmo que inconscientemente, o seu uso é associado à “*qualidade* (destaque do autor) da educação contemporânea” (SELWYN, 2011, p. 24) e as competências digitais e os novos letramentos começam a ser enfatizados nos currículos escolares

ao redor do mundo (BELSHAW, 2011; SELWYN, 2011). Por outro lado, os imperativos internos dizem respeito aos benefícios estendidos às abordagens pedagógicas na sala de aula propriamente dita, principalmente àquelas de cunho construtivista (centradas no aluno). É em um espaço intermediário, entre os dois tipos de imperativos, que o professor precisa situar-se, bem como situar tudo que está ao seu redor. Logo, o seu contexto de atuação só poderá ser tecnologicamente digital se houver uma congruência entre seus setores: sociedade, cultura, economia, política e, claro, educação.

1.3 RESUMO DO CAPÍTULO

Neste capítulo discutimos alguns conceitos e ideias basilares acerca de diferentes aspectos da tecnologia e que julgamos fundamentais para a posterior análise dos dados da pesquisa.

Buscamos aporte teórico para conceituar o termo tecnologia e para apresentar a etimologia dessa palavra (PINTO, 2005, TOLMASQUIM, 1989, LION, 1997). Também apresentamos aspectos sociais e técnicos que o termo pode ter, conforme os estudos de Lievrouw e Livingstone (2002, apud SELWYN, 2011). Podemos compreender a amplitude da tecnologia digital, que abarca diferentes aspectos da tecnologia contemporânea, tais como aparelhos e aplicativos e que a tecnologia educacional pode ser classificada como ideologia à luz dos estudos de Selwyn (2011) e de outros autores no qual ele se embasa.

Apresentamos os valores e interesses que promovem a tecnologia educacional nas últimas quatro décadas e que Selwyn (2011) analisa nos seguintes discursos: 1) aprendizagem centrada no estudante; 2) eficiências da Educação; 3) comunitarismo; 4) anti-institucionalismo; e 5) tecno-fundamentalismo.

Discutimos as produções culturais que acontecem em um ciberespaço e a que denominamos cibercultura (LÉVY, 1999) e a natureza social da cultura defendida por Vigotski. Além disso, conceituamos mídias digitais e, ao fazê-lo, mostramos a variedade de meios que podem ser usados virtualmente, bem como tratamos das possibilidades de acesso à informação usando a língua inglesa, a língua dominante da Web (CRYSTAL, 2003, 2006).

Ademais, em Tono (2007), lemos sobre fatores que são restritivos ou impeditivos para o uso das mídias digitais em contexto escolar, o que reforça a necessidade de defendermos uma gestão escolar voltada para o investimento em recursos tecnológicos, para a manutenção do bom funcionamento de tecnologias digitais, bem como para a formação docente.

A fim de fazer um uso ao mesmo tempo técnico e significativo das tecnologias digitais em geral, vimos que não basta ser digitalmente alfabetizado, mas deve-se buscar o letramento digital (SHIRKY, 2010, JORDÃO; FOGAÇA, 2007, DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, entre outros). Citamos a questão dos multiletramentos na BNCC e o caráter multissemiótico do mundo digital.

Sendo a conectividade um traço fundamental da sociedade contemporânea (RIFKIN, 2000 apud SELWYN, 2011), e a “socialização em massa” (SELWYN, 2011, p. 32) um dos principais traços das tecnologias digitais, uma vez que as conexões e atividades na internet são efetivadas em torno de ações coletivas de comunidades contrapondo-se a ações individuais, a educação associada à tecnologia tem grande relevância na mediação de tal socialização. Nesse viés, a educação precisa “dar conta das múltiplas formas que utilizamos para lidar com a imensa massa de informação que nos bombardeia diariamente” (JORDÃO; FOGAÇA, 2007, p. 92), instigando uma visão crítica da informação em prol do letramento crítico e do exercício da cidadania (JORDÃO; FOGAÇA, 2007). É, portanto, função do professor atuar ativamente como instigador do uso consciente e crítico da tecnologia, seja ela de uso educacional ou não.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo objetiva contextualizar o presente estudo e apresentar a metodologia utilizada para a realização da pesquisa; incluindo sua natureza, o contexto de estudo, a descrição do perfil dos participantes, os objetivos, as perguntas de pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos e éticos para a geração e a análise dos dados.

2.1 OBJETIVO E NATUREZA DA PESQUISA

A presente pesquisa configura-se de natureza qualitativa-interpretativista (DENZIN; LINCOLN, 2006, MOITA LOPES, 1994, MINAYO, 2004) e tem por objetivo investigar as percepções de professores de língua inglesa de escolas públicas e privadas do sudoeste do Paraná sobre o uso das mídias digitais em suas aulas.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), na pesquisa qualitativa, o observador dos dados é localizado no mundo por meio de uma atividade contextualizada e a escolha a esse tipo de pesquisa se deve ao fato de ela envolver o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – falas e textos – que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos. Portanto, “os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance”. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

2.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Atendendo as características de uma pesquisa qualitativa acima supracitadas e com o objetivo principal de gerar dados para a pesquisa, a pesquisadora ofertou um minicurso sobre uso de mídias digitais a professores de diferentes línguas estrangeiras de escolas públicas e privadas pertencentes ao Núcleo Regional da Secretaria de Educação de Pato Branco nos dias 5 e 6 de abril de 2019 na cidade de Pato Branco, no sudoeste do Paraná.

O minicurso foi ofertado por meio do Programa de Extensão Parceria Universidade-Escola da UTFPR – Câmpus Pato Branco e realizado no Colégio

Estadual La Salle¹⁵ na cidade de Pato Branco/PR. Embora amplamente divulgado pela Assessoria de Comunicação da UTFPR (ASCOM)¹⁶, pelo Núcleo Regional de Educação (NRE) de Pato Branco e nas mídias sociais às quais a pesquisadora tem acesso, com a oferta de 25 vagas, apenas 8 professores participaram. Quatro professores de inglês, dentre os quais um ocupa a função de técnico de ensino da área de inglês no NRE, dois professores de espanhol, um professor auxiliar de Educação Infantil e um professor regente de primeiro ano de ensino fundamental.

Como já mencionado, o minicurso teve como objetivo principal gerar dados para a pesquisa, mas também propiciar reflexão e formação sobre o uso de mídias digitais nas aulas de línguas materna e estrangeiras. Os procedimentos metodológicos incluíram: leitura e discussão de textos acerca de tecnologia, sociedade e educação (SETTON, 2010); exposição teórica sobre tecnologia, mídias digitais e novas mídias (RAPAPORT, 2008, MARTINO, 2015, LÉVY, 1999; MANOVICH, 2001) e socialização de planos de aula em que as mídias digitais são usadas para atingir os objetivos estabelecidos pelos professores (ANJOS-SANTOS; EL KADRI; GAMERO; GIMENEZ, 2013). (Ver Roteiro para o minicurso de extensão e de formação continuada: “Mídias digitais no ensino e aprendizagem de línguas” no Apêndice B).

2.2.1 Os PARTICIPANTES

Por se tratar de uma pesquisa no contexto de língua inglesa, os participantes focais desta pesquisa são três professoras de inglês que, no período do minicurso sobre o uso de mídias digitais nas aulas de línguas, estavam atuando como docentes. Dessa forma, a professora que no momento do minicurso desempenhava a função de técnica de ensino de inglês no NRE de Pato Branco não se inclui entre os participantes focais, uma vez que por estar desempenhando outra função que não docente, tinha/teria pontos de vista diferentes das professoras regentes de salas de aula. Aqui faz-se necessário fazer uma ressalva para dizer que como o minicurso teve como um

¹⁵ O Colégio Estadual La Salle, não possui ligação com o conteúdo do projeto em si, mas atuou simplesmente cedendo seu espaço físico para a realização do minicurso. Optamos por utilizar esse espaço físico por ele ter uma localização central e ser de fácil acesso

¹⁶ <http://portal.utfpr.edu.br/comunicacao/sugestao/sugestao-de-pauta-pato-branco>

segundo objetivo o de provocar reflexões sobre o uso de mídias digitais nas aulas de línguas, as participações dos oito professores no minicurso foram deveras importantes.

Voltando aos participantes focais da pesquisa, as três professoras de inglês tiveram seus nomes substituídos por nomes fictícios para preservar suas identidades, a saber: Cândida, Maristela e Thaynara. Elas têm de 21 a 52 anos de idade e apenas uma delas é casada e mãe.

No Quadro 1, a seguir, apresentamos o perfil dos participantes, usando seus respectivos nomes fictícios, conforme acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, Apêndice C) e no Termo de Consentimento para Uso de Imagens e Som de Voz (TCUISV, Apêndice C), firmados com os participantes na ocasião de ocorrência do já referido minicurso.

Quadro 1 – Perfil dos Participantes da Pesquisa

	Thaynara	Cândida	Maristela
Formação	Licenciatura em Letras Português-Inglês- UTFPR – Câmpus Pato Branco (2010-2014) Mestre PPGL-UTFPR (2016-2018).	Licenciatura em Letras Português-Inglês- UTFPR – Câmpus Pato Branco	Graduanda de Licenciatura em Letras Português-Inglês UTFPR – Câmpus Pato Branco
Atuação	Aulas de Língua Portuguesa e Inglesa na Educação Básica (QPM/PR)	Aulas de Língua Portuguesa e Inglesa na Educação Básica (QPM/PR)	Aulas de Inglês para crianças e adolescentes em cursos livres
Tempo de Estudo da LI	Autodidata com ênfase no estudo desde 2010 1 mês de imersão (Irlanda) 4 anos durante o curso de Letras	1 ano e meio em escola de idiomas; 4 anos durante o curso de Letras	5 anos em escola de idiomas; 1 ano no Programa ISF (UTFPR); 3 anos durante o curso de Letras
Tempo de trabalho com a LI	2 anos na escola pública (PSS) 1 ano em escola de idiomas	18 anos (na escola pública – EF e EM)	2 anos (em escolas de idiomas)

	2 anos no quadro efetivo (na escola pública – EF e EM)		
--	--	--	--

Fonte: Dados da Pesquisa

O quadro acima nos mostra que duas professoras possuem curso de graduação em dupla licenciatura em Letras Português-Inglês, sendo uma delas mestre em Letras, enquanto que a terceira ainda está realizando sua graduação.

Quanto à atuação profissional, talvez em razão do convite para a participação no minicurso ter sido veiculado em diferentes meios (e-mail institucional, redes sociais, mensagens no *WhatsApp*, mural escolar) e aberto para interessados na temática, o perfil dos participantes mostra diversidade na atuação com a LI, ou seja, Maristela estava em estágio de docência e atuava em escola de idiomas, já Cândida e Thaynara atuavam em escolas públicas de educação básica, porém em período anterior tiveram experiência em escolas de idiomas.

Com relação ao tempo de estudo e de trabalho com a LI também observamos nítidas diferenças. As professoras Thaynara e Maristela têm tempo de estudo e trabalho equiparados, em torno de 5 anos, e, portanto, podemos dizer que estão em início de suas carreiras, enquanto que Cândida atua na profissão há mais de 18 anos, portanto é uma professora experiente.

2.2.2 A PROFESSORA PESQUISADORA

Neste item, como autora deste trabalho escrevo em primeira pessoa do singular para expressar meu perfil como docente e pesquisadora. Graduei-me em Letras Português e Inglês pelas Faculdades Católicas Integradas de Palmas (FACIPAL) em 2004, porém leciono apenas língua inglesa. Em 2005, fiz uma especialização voltada para o ensino de Português e Inglês. Iniciei minha carreira docente em 1998, quando comecei a ser monitora da escola de idiomas em que estudava e, um ano depois quando me tornei regente das minhas primeiras turmas de inglês. Naquele ano, substituí a diretora da escola nas suas turmas enquanto ela estava em licença maternidade. Depois disso, atuei naquela e em outras escolas de idiomas ensinando crianças, adolescentes e adultos dos níveis básico ao avançado

de LI. Em escolas regulares, atuei no Ensino Fundamental I e II, também no Ensino Médio e em cursos preparatórios para o vestibular/ENEM.

De 2010 a 2014 trabalhei em um colégio de Ensino Médio com uma metodologia de Oficinas de Aprendizagem, em que os alunos formam equipes para solucionar desafios propostos pelos professores. Essa experiência foi muito valiosa e desafiadora, não só para os alunos, mas para mim como professora também. Não tínhamos um material didático específico e por isso eu precisava montar aula a aula de acordo com a temática de cada Oficina. Essa liberdade na escolha da abordagem dos temas era muito positiva e contribuiu para o exercício da interdisciplinaridade, embora a preparação das aulas fosse uma prática extremamente trabalhosa.

Mais recentemente, atuei na Educação Infantil com alunos de 2 a 5 anos e me apaixonei pelo aprendizado rápido e leve das crianças; além de atuar em oficinas temáticas no EM (Literatura e Cultura; Jogos e Atividades). Atualmente, sou professora de LI no EF – Anos Iniciais e Anos Finais; e atuo no Ensino Médio em turmas com níveis heterogêneos de inglês, que vão do básico ao avançado, e cujo foco é na preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Após 14 anos do término da graduação em outra instituição e sem nunca ter participado de qualquer programa de iniciação científica, ingressei em 2018 como aluna regular no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da UTFPR – Câmpus Pato Branco, tendo a ideia de trabalhar com questões relacionadas às mídias digitais e à formação do professor de LI, desde o início de minha aceitação no Programa. A razão para a escolha desses temas se deve ao fato de eu me considerar uma professora interessada em aprimorar constantemente a minha prática pedagógica e em disseminar boas práticas, como o uso de mídias digitais nas aulas de LI, comum na preparação e na execução de minhas próprias aulas.

À medida que as disciplinas do PPGL eram ofertadas, meu interesse também se estendeu a outros temas, como o trabalho do professor (CLOT, 2007, 2010, MACHADO, 2008, MUNIZ-OLIVEIRA, 2015), a aquisição da linguagem (LIGHTBROWN; SPADA, 2006), a consciência fonológica (ALVES, 2009, LAMPRECHT; BLANCO-DUTRA, 2012, SOARES, 2004) educação e cultura (SANTOS, 2012, VEIGA-NETO, 2003), o letramento crítico (JORDÃO; FOGAÇA, 2007), a abordagem da língua por meio de gêneros de texto, a multimodalidade (ROJO, 2013; FRANCESCON; RORATO, 2017), a formação docente (PAIVA, 2013,

MOTTER et al., 2010, ARAGÃO, 2009, DENARDI, 2017, EL KADRI, GIMENEZ, 2013, CRISTOVÃO, SILVA, 2014), dentre outros.

Assim que concluir meus estudos no Programa, pretendo visitar alguns artigos científicos que foram produzidos para atender à exigência de disciplinas específicas do PPGL e melhorá-los a fim de submetê-los a revistas da área. Além disso, pretendo continuar me dedicando aos meus papéis como mãe, esposa e *teacher*.

2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

Especificamente, esta pesquisa objetiva:

- a) Investigar as percepções dos professores sobre fatores facilitadores e limitadores para o uso de mídias digitais nas aulas de Língua Inglesa;
- b) Investigar as percepções de como os professores participantes usam as mídias digitais nas suas aulas de Língua Inglesa.

Fazendo referência ao objetivo geral desta pesquisa, já mencionado em seção anterior, a pergunta que norteia esta pesquisa é: Quais são as percepções dos professores participantes da pesquisa acerca do uso das mídias digitais nas aulas de Língua Inglesa? Já as perguntas específicas são: 1) Quais são as percepções dos professores participantes com relação aos fatores facilitadores e limitadores para o uso de mídias digitais nas aulas de Língua Inglesa?; 2) Quais são as percepções dos professores participantes de como eles utilizam as mídias digitais nas aulas de Língua Inglesa?

2.4 GERAÇÃO DE DADOS

Conforme já mencionado, os dados da pesquisa foram gerados no minicurso de extensão/formação continuada: “Mídias digitais no ensino e aprendizagem de línguas”, ofertado gratuitamente a professores de línguas, do qual participaram oito professores e desses três professores de inglês, que participaram voluntariamente da pesquisa, conforme TCLE e TCUISV explicados pela pesquisadora no primeiro momento do minicurso e posteriormente lidos e assinados pelos professores participantes (ver Apêndice C).

Dessa forma, a geração de dados ocorreu por meio de três tipos de instrumentos, a saber: a) da áudio-gravação do minicurso e posterior transcrição de partes das falas dos professores; b) de respostas de um questionário aplicado aos professores participantes como atividade do minicurso; e c) da elaboração de planos de aula elaborados pelos participantes após o minicurso a fim de demonstrar o uso das mídias digitais para atingir objetivo(s) pedagógico(s).

Conforme mencionado acima, apenas partes da áudio-gravação do minicurso, de 25min09seg, foi transcrita para análise. Outros trechos gravados não continham discussões significativas para responder às perguntas da pesquisa ou continham exemplos de atividades dados por algum dos professores de outras línguas que não LI, que, conforme já mencionado na subseção 2.2.1, e, por essa razão, não contribuem para a especificidade desta pesquisa.

Em relação aos questionários, todas as oito respostas (dadas pelos três participantes) foram analisadas, bem como os trechos dos planos de aula que se relacionam tanto ao questionário quanto às falas áudio-gravadas e transcritas. Cabe salientar que, durante o minicurso, os professores participantes apenas viram alguns exemplos de atividades pedagógicas em LI englobando as mídias digitais, mas não houve tempo hábil para qualquer instrução mais direcionada nesse aspecto. Posteriormente, as três professoras comentaram que não haviam elaborado um novo plano de aula para atender à proposta do minicurso. Ao invés disso, elas enviaram planos que já haviam sido usados em outros momentos (de formação ou de prática docente) em que havia a prescrição do uso das mídias digitais.

Logo após o minicurso, os participantes receberam um *feedback* da pesquisadora via *Google Classroom*, com comentários sobre os planos de aula, e também com sugestões de como usar as mídias digitais como um meio para atingir os objetivos estabelecidos para a aula. O uso do *Google Classroom* teve o propósito de mostrar aos participantes uma nova forma de interagir virtualmente com os alunos, uma vez que era também objetivo do minicurso motivar os participantes a ampliar o uso das mídias digitais. Ademais, ao usarem um ambiente virtual de compartilhamento de arquivos, a pesquisadora e os professores participantes optaram por uma alternativa sustentável, visto que evitaram a impressão de várias folhas de papel. Em adição a isso, tiveram uma troca de informações (plano – *feedback*) ágil e exclusiva (pesquisadora – participante).

2.5 ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados da pesquisa iniciou-se com o levantamento dos temas provenientes das respostas dadas pelos participantes do minicurso ao questionário. A seguir, o mesmo levantamento foi feito com os planos de aula elaborados pelos participantes. Ao cruzar as informações geradas pelos dois instrumentos, foi possível perceber que muitos dos tópicos coincidiam. Tais tópicos, a que chamaremos de temas, advêm dos próprios dados e, a fim de facilitar o entendimento do leitor, optamos por tabelá-los. As referidas tabelas, bem como os respectivos comentários sobre elas serão apresentados no capítulo a seguir.

Ao tecer comentários sobre os temas advindos do questionário, a pesquisadora interpretou os dados à luz da teoria e também de sua experiência como professora de Língua Inglesa nos mais variados níveis de ensino. Segundo Teixeira (2003, p. 192),

A análise de dados é o processo de formação de sentido além dos dados, e esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu, isto é, o processo de formação de significado.

Nesta pesquisa, a análise dos dados gerados constitui-se de uma análise de conteúdo, comum para o tratamento de dados em uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2004) e definida por Bardin como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. (BARDIN, 1979, p. 42 *apud* MINAYO, 2004, p. 199).

Bardin (1977), em seu livro intitulado *Análise de Conteúdo*, destaca a importância de se diferenciar a análise linguística da análise de conteúdo. Segundo ele, tal diferenciação teve origem na relação língua *versus* palavra fundamentada por F. de Saussure (BARDIN, 1977).

A diferença entre as duas formas de análise dos dados está nos seus objetos, pois “O objeto da linguística é a língua, quer dizer, o aspecto coletivo e virtual da linguagem, enquanto que o da análise de conteúdo é a palavra, isto é, o aspecto individual e atual (em ato) da linguagem” (BARDIN, 1977, p. 43). Portanto, podemos

dizer que a Linguística se preocupa com o funcionamento da língua enquanto a Análise do Conteúdo enfoca no que está por trás da mensagem (essa transmitida por meio da língua).

Na prática, podemos dizer que, em termos gerais, a análise de conteúdo “relaciona as estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados) dos enunciados” (MINAYO, 2004, p. 203) fazendo, dessa forma, uma análise aprofundada do que foi apresentado inicialmente no texto, considerando o contexto de sua produção.

A autora supracitada apresenta técnicas de análise de conteúdo, dentre as quais estão: 1) Análise de Expressão; 2) Análise das Relações; 3) Análise de Avaliação ou Representacional; 4) Análise da Enunciação; e 5) Análise Temática. Para esta pesquisa, focaremos na última técnica listada, a análise temática ou análise do tema.

Para Minayo (2004, p. 208), o termo tema está relacionado a “uma afirmação a respeito de determinado assunto”, podendo ser “graficamente apresentada através de uma palavra, uma frase, um resumo”. Por conseguinte, a análise dos dados, a ser apresentada no capítulo a seguir será feita a partir de tabelas contendo temas que surgiram a partir dos instrumentos de geração de dados.

Conforme, mencionamos na Introdução desta dissertação, os dados gerados foram interpretados e discutidos à luz da visão crítica de Neil Selwyn acerca do fenômeno das Tecnologias de Informação e Comunicação na educação e da classificação da tecnologia educacional como uma ideologia (SELWYN, 2011, 2013, 2017); de estudos sobre tecnologia e educação feitos por Lévy (1999) e Setton (2010). Especificamente, acerca do uso de recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, destacamos os estudos de Anjos-Santos et al. (2013, 2016), Celani (1997, 2010), Leffa (1999, 2006, 2009, 2013) e Paiva (2001, 2013, 2019). Já, com relação ao papel do professor, o estudo de Leffa (1999, p. 21) no qual destaca o papel do professor como mediador, pois “as novas tecnologias não substituem o professor mas ampliam seu papel, tornando-o mais importante”.

2.6 ÉTICA NA PESQUISA

O presente item visa apresentar direcionamentos tomados pela pesquisadora para caracterizar a presente pesquisa como sendo ética.

Tendo em vista que esta pesquisa científica envolve seres humanos, os professores de Língua Inglesa como participantes, a submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UTFPR, via Plataforma Brasil configurou-se como obrigatória. Obtivemos a aprovação do projeto sob o parecer de número 3.203.900 em 17 de março de 2019 e somente após essa data fomos autorizados a gerar dados. A permissão de geração de dados apenas após a aprovação pelo CEP atrasou o andamento da pesquisa, visto que o tempo que foi dedicado à adequação do projeto aos moldes da Plataforma poderia ter sido usado para o estudo de textos que embasariam o referencial teórico, dentre outras tarefas. Ademais, a exigência da aprovação de projetos que envolvem seres humanos só é coerente com a área da Saúde, pois é nela que se espera que a pesquisa responda “preliminarmente às conveniências do diagnóstico e da terapêutica do próprio experimentado, a fim de restabelecer sua saúde ou minorar seu sofrimento” (SCHNAIDER, 2008, p. 108).

Foram tomados outros cuidados, como a garantia do anonimato dos professores participantes e a devida autorização por meio do TCLE e do TCUIV (Apêndice C). Além disso, o capítulo de análise foi enviado aos três participantes da pesquisa para que eles pudessem se posicionar em relação à interpretação apresentada pela pesquisadora. Em outras palavras, após a primeira versão completa da dissertação, enviamos às três professoras, participantes focais da pesquisa, a subseção 2.2.1 referente ao perfil dos participantes e também o capítulo de análise, solicitando a leitura crítica dos textos e sua devolutiva após alguns dias, de modo que as professoras pudessem responder se concordavam ou não com o que foi dito sobre suas práticas e percepções, se queriam que alguma parte do texto fosse modificada ou queriam acrescentar ou retirar informações ou ideias ali registradas.

Dessa forma, procuramos assumir ética em pesquisa, não apenas uma ação burocrática, mas como uma prática social, nos preocupando e responsabilizando mutuamente com o *outro*. (MATEUS, 2011). Contudo, até a data final de entrega deste trabalho, os participantes não haviam respondido, o que impediu que suas interpretações pudessem ser registradas neste trabalho.

2.7 RESUMO DO CAPÍTULO

Neste capítulo, inicialmente foi apresentado o objetivo e a natureza da pesquisa, descrevendo, brevemente, como se dá uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 1994, dentre outros). Em seguida, apresentamos o contexto da pesquisa, o perfil dos participantes e da pesquisadora. Ainda, foram expostos os objetivos específicos, bem como as questões de pesquisa e, por fim, foi relatado como se deu o procedimento de geração e análise dos dados e o nosso entendimento sobre ética em pesquisa.

No próximo capítulo, trazemos as análises do material empírico, respostas do questionário e planos de aula produzidos pelos participantes da pesquisa.

3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este capítulo tem por objetivo principal apresentar a análise e discussão dos dados gerados para a presente pesquisa, O capítulo está estruturado em duas macro seções. A seção 3.1 refere-se à contextualização e apresentação de temas gerados pela pesquisa interpretativa, enquanto que a seção 3.2 se refere à sua análise.

3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE TEMAS

Embora mencionado no capítulo anterior, achamos importante lembrar ao leitor alguns pontos essenciais da pesquisa qualitativa-interpretativa a que nos propomos fazer neste trabalho. A pesquisa ancorou-se no levantamento de temas emergentes dos dados gerados para a análise, portanto proveniente de três conjuntos: a) das discussões áudio-gravadas no minicurso “O uso de mídias digitais nas aulas de línguas” e posteriormente transcritas; b) das respostas dos participantes ao questionário sobre a temática da pesquisa; e c) dos planos de ensino elaborados pelos participantes, tendo como instrumento de ensino as mídias digitais. Esses três conjuntos foram analisados concomitantemente e de forma articulada. A análise conjunta desses instrumentos se justifica na comparação entre a resposta dada inicialmente pelos professores, seja nas discussões orais no minicurso ou nas respostas ao questionário sobre uso de mídias digitais nas aulas de LI, e na posterior elaboração do plano de aula¹⁷.

Nomeadamente, nos três conjuntos de dados da pesquisa, identificamos os seguintes temas:

- Uso de mídias nas aulas de LI
- Razões para o uso de mídias digitais em aulas de LI

¹⁷ Tendo em vista que o processo de transposição didática (CHEVALLHART apud DENARDI, 2009), ou seja, a capacidade de transformar/adequar o conhecimento científico em conhecimento pedagógico exige do professor grande esforço e tempo, queremos ressaltar aqui que pode ou não haver, por parte dos professores participantes, uma coerência entre a afirmação do uso das mídias digitais e da sua aplicação efetiva em uma aula. Ademais, eles estavam em um contexto de formação continuada, diferente do contexto de sala de aula.

- Fatores facilitadores para o uso de mídias digitais em aulas de LI
- Fatores limitadores para o uso de mídias digitais em aulas de LI
- Uso de mídias em aulas de LI aliado a gêneros de texto

Apresentamos, a seguir, nossa análise acerca desses cinco temas com base nos estudos discutidos no capítulo I, referente à fundamentação teórica, deste trabalho, bem como em outros estudos e autores que se fizeram necessários.

3.2 ANÁLISE DOS TEMAS

3.2.1 TEMA 1: USO DE MÍDIAS DIGITAIS EM AULAS DE LI

A partir das respostas das questões 2 (Na preparação de suas aulas, você faz uso das mídias digitais? Explique.); 3 (Você usa mídias digitais nas suas aulas? Em caso afirmativo, especifique como.); e 4 (Há a sua recomendação de usar mídias digitais para atividades extraclasse? Justifique.) do questionário, das discussões durante o minicurso e da elaboração dos planos de aula, os professores afirmam usar as mídias digitais na preparação de suas aulas de Língua Inglesa, bem como nas aulas em si e na recomendação de atividades de LI extraclasse .

Observemos as percepções da professora **Cândida** com relação ao uso das mídias digitais em suas aulas de inglês:

Sim. Utilizo dentro da disponibilidade. Geralmente, **em casa**, faço as pesquisas, organizo os conteúdos, disponibilizo as atividades para que sejam, impressas e ou apresentados, em slides, Datashow, CD. **Nem sempre.** Quando utilizo, para apresentar um novo conteúdo, metodologia, aprender vocabulário, visualizar imagens, etc. Recomendo a utilização de vídeos específicos, ou sites, direcionando o conteúdo. (Resposta às questões 2,3 e 4 do questionário, grifos nossos)

Podemos perceber que ao dizer “Sim. Utilizo dentro da disponibilidade”, a professora faz uma ressalva, apesar de responder afirmativamente, o que nos leva a pensar que o uso das mídias digitais na preparação de suas aulas não é frequente, como também não o é em sala de aula, ao lermos “Nem sempre” e “em casa”. Tais evidências parecerem apontar para pouca presença/uso de recursos tecnológicos na sala de aula propriamente dita. O excerto da aula parece justamente representar isso.

Retiremos as “mídias digitais” desta aula e ela será realizada praticamente da mesma maneira. Isto é, parece não haver usos significativos desses recursos que não somente mudança de suporte para textos e imagens (do livro/do impresso/da lousa para TV *pendrive/data show*). Com relação à recomendação de mídias digitais para a resolução de tarefas e estudo, a professora afirma que sim, tendo o cuidado de escolher “vídeos específicos, ou sites” para direcionar a pesquisa.

A razão pela qual Cândida diz que geralmente prepara suas aulas “em casa” (usando as mídias digitais) faz parte dos fatores limitadores que serão apresentados mais adiante. Ela diz, por exemplo, que faz pesquisas, possivelmente usando um *browser* como *Mozilla Firefox*, *Google Chrome*, *Internet Explorer* ou outros. O uso de mídias digitais na prática docente, desde a preparação do plano de aula até a sua efetiva aplicação, pode ser ágil em termos de tempo e espaço. Ao invés da busca em livros didáticos, a busca em um *browser* (navegador da internet), com as palavras-chave adequadas, dá acesso a uma grande e variada quantidade de materiais, que podem ser salvos em um pequeno dispositivo, como um *pen drive*, ou até mesmo salvas em nuvem, ocupando apenas um espaço virtual.

A organização dos conteúdos (“organizo os conteúdos”) e outras edições de texto pode ser feita em editores de texto como o *Microsoft Word* ou o *Libre Office* e a disponibilização das atividades para impressão (“disponibilizo as atividades para que sejam impressas”) pode ser feita por *e-mail*, em uma pasta compartilhada (no *Google Drive*, por exemplo), dentre outras possibilidades de meios. Quando ela fala em slides e Datashow, ela demonstra preparar antecipadamente uma apresentação em um programa como o *Power Point* (mais comumente usado) ou no site do *Prezi*¹⁸ (um *software* para apresentações).

No que diz respeito ao uso das mídias nas aulas propriamente ditas, ela informa usá-las “para apresentar um novo conteúdo, metodologia, aprender vocabulário, visualizar imagens”, isto é, possivelmente em uma aula/atividade expositiva. No plano de aula elaborado pela professora, ela lista dois objetos de aprendizagem principais: cores (*colors*) e um poema intitulado *Rainbow*¹⁹. O público alvo são alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental II (provavelmente da escola

¹⁸Pode ser acessado no site <https://prezi.com/> - Acesso em 09 jan. 2020.

¹⁹ O poema está disponível em: <<http://www.poemhunter.com/poem/rainbow-haiku-5/>> Acesso em 09 jan. 2020.

pública, por ser onde ela atua). Como objetivos principais²⁰, ela estabelece: 1) “aprender a pronúncia correta dos nomes das cores, perguntas e vocabulário assistindo aos vídeos” e; 2) “ler o poema e associar vocabulário”.

A professora Cândida explica inicialmente que a aula será expositiva e que usará os seguintes materiais e/ou mídias digitais²¹: “TV *pen drive*, *pen drive*, Datashow, *slides* e vídeos”. A seguir, apresentamos um trecho da metodologia de trabalho descrita pela professora em que ela prevê o uso desses materiais:

Apresentar (vídeo, TV, Data Show) imagens do arco-íris e do vocabulário a ser utilizado e pedir aos alunos que a observem. Perguntar aos alunos: “Como surge um arco-íris? Quantas cores têm em um? Quais são elas?” [...] **Apresentar o poema “Rainbow”, de Mary Joy Lumanog, em *slide* ou no Data Show** e distribuir uma cópia para cada aluno. Solicitar a leitura individual e silenciosa para a familiarização com o texto. Em seguida, ler em conjunto. **Apresentar com multimídia, os nomes das cores escritos com tinta colorida.** [...] (Excerto do plano de aula de Cândida, grifos nossos)

Podemos perceber que ao usar o verbo “apresentar”, a professora está sendo coerente com o tipo de aula que havia planejado inicialmente: uma aula expositiva. Também verificamos que as mídias digitais estão presentes nos vídeos, nos *slides* e nas imagens reproduzidas com o projetor multimídia. Nesse sentido, a tecnologia é utilizada como suporte para a prática pedagógica e não como objeto de aprendizagem. Segundo Prensky (2010, p. 202),

A tecnologia não apoia – nem pode apoiar – a velha pedagogia do professor que fala/palestra, exceto em formas mínimas, tais como através da utilização de imagens ou vídeos. Na verdade, quando os professores usam o velho paradigma de exposição, ao adicionarem e ela a tecnologia, ela com muito mais frequência do que o desejado se torna um empecilho.

Conforme o autor supracitado, o papel da tecnologia é o de apoiar os alunos no processo de aprenderem por eles mesmos, ou seja, a desenvolverem a autonomia nos estudos e a terem os professores como orientadores nesse processo (PRENSKY, 2010). Contudo, ao usar as tecnologias, a professora Cândida não estimula o aprendizado autônomo, mas simplesmente faz o que já é feito com outros materiais, como folhas de papel. Isto quer dizer que as mesmas atividades poderiam ser

²⁰ Apesar de a professora listar mais objetivos para as aulas, destacamos os dois acima porque na seção de procedimentos ela faz uso da tecnologia especificamente para atingi-los.

²¹ O plano de aula da professora Cândida inclui outros materiais que, da mesma forma que alguns objetivos, não estão relacionados às mídias digitais.

conduzidas fazendo uso de imagens e palavras impressas; tendo apenas a versão impressa do poema e; igualmente, expondo os nomes das cores escritos com tinta colorida em folhas de papel. Podemos concluir, portanto, que, os objetivos de ensino/aprendizagem estabelecidos por ela para essa aula poderiam ser atingidos usando as mídias digitais assim como os materiais impressos.

Em outra questão, sobre a recomendação de atividades extraclasse, ela afirmou: “Recomendo a utilização de vídeos específicos, ou *sites*”. Ela complementa dizendo que, nesse caso, direciona o conteúdo (“direcionando o conteúdo”). Uma recomendação específica denota que a professora já deve ter acessado o vídeo ou o site anteriormente e sabe que o conteúdo se relaciona ao que está sendo estudado naquele momento. Para Tono (2011 apud SANTOS, 2011), quando a exploração da internet é feita por crianças e adolescentes sem a devida orientação de pais e professores, para seletividade de conteúdo, forma e dispêndio de tempo no acesso, as consequências podem ser muito negativas. A orientação é uma atitude responsável esperada de professores e dos pais, a fim de assegurar a produção de conhecimento.

Partimos agora para uma análise das percepções da professora **Maristela** sobre a temática.

Sim, na preparação das minhas aulas [...] visto que **o material possui conteúdo interativo**, e também até para atividades extras. [...] as aulas são desenvolvidas utilizando computador e TV [...] ou notebook para expor/abordar de maneira diferente um determinado conteúdo. (Resposta às questões 2,3 e 4 do questionário, grifos nossos)

Diferentemente das professoras Cândida e Thaynara, Maristela atua em escolas privadas (mais especificamente em escolas de idiomas, como visto no Quadro 1 referente ao perfil das participantes da pesquisa). Ao comparar a realidade das escolas públicas e de idiomas, Rakowski (2016, p. 10) diz que se imaginam muitas diferenças:

Dentre algumas delas podemos citar: a infraestrutura, o uso ou não da tecnologia, a utilização ou não do material didático, o método de ensino diferenciado, a formação recebida pelos professores, a remuneração dos mesmos, a busca pelo aprimoramento ou especialização, o interesse dos alunos, incentivo dos pais, dentre muitos outros. Todos esses fatores influenciam e fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, o que pode variar é a intensidade dessas influências, pois uns influenciam de forma mais direta e outros indiretamente.

Conforme Maristela nos informa, “as aulas são desenvolvidas utilizando computador e TV”, o que corresponde ao que Rakowski (2016) chama de “método de ensino diferenciado”, provavelmente parte de uma abordagem audiovisual (cujo método é o SGVA – *structo-globale audio-visuelle*) (BIASOTTO, 2014), em que imagem e som são utilizados conjuntamente (SEARA, 2011). Aqui as tecnologias parecem ser utilizadas em sala de aula com acesso à internet e toda a multimodalidade do hipertexto favorecida por estes recursos. A professora também diz que pode usar o *notebook* para “para expor/abordar de maneira diferente um determinado conteúdo”. Apesar de não ficar clara qual é a maneira diferente (tampouco qual é a maneira usual) de expor/abordar determinados conteúdos, o uso das mídias digitais por meio do computador portátil fica evidente. A vantagem do uso dessas novas tecnologias pela professora é a possibilidade de uma comunicação mais integrada entre os alunos e os professores, além de serem mais atrativas, pois possuem recursos de hipermídia, ou seja, disponibilizam textos, gráficos, som, animação, vídeo e CDs (ARAGÃO; BEATO; SANTOS, 2019).

Conforme mencionado no Quadro 1, referente ao perfil das professoras participantes, a professora Maristela atua em escolas de idiomas, no entanto seu plano de aula refere-se a um plano de aula elaborado para possíveis alunos de 6º ano de Ensino Fundamental de uma escola regular, uma vez que a professora elaborou enquanto participante de um projeto de extensão²² ofertado pelo Curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês do qual ela é aluna. No plano de aula ela lista os objetivos que devem ser alcançados por pelos alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental. Para trabalhar os objetos de aprendizagem – animais (*animals*); usos de *How many?*; do verbo *there to be* no presente (*there is, there are*); números (*numbers*) e o plural irregular de animais –esperando que, ao final de três horas-aula, os alunos aprendam

[...] como se referir aos animais em inglês, bem como os sons que eles produzem. Além disso, esse tópico será utilizado para trabalhar o conteúdo *Asking for Quantities*, através da estrutura interrogativa: *How Many (animals) are there?* E como respondê-la utilizando a estrutura *There is* ou *There are*. Além de conhecer o plural irregular de alguns animais em inglês. (Excerto do plano de aula da professora Maristela)

²² Projeto de extensão “ Produção de recursos didáticos para o ensino de inglês: internacionalização do ensino superior e educação básica de qualidade”, coordenado pela Prof^a Dr^a Marcele Grabin Dagios (UTFPR- Câmpus Pato Branco/PR).

Para tal, ela prevê o uso dos seguintes materiais:

Computador, Datashow (projektor), quadro, caneta esferográfica, caixas de som, 2 celulares, fichas de animais impressas, uma caixinha, QR Codes impressos, apresentações de slides, vídeo, caderno, lápis e borracha. Aplicativos: Kahoot, Qr Code, Qr Code Reader. (Excerto do plano de aula da professora Maristela)

Na primeira atividade do plano de aula, a professora projeta *slides* com várias figuras de animais distintos e também com o som deles. Segundo ela, a finalidade da atividade é ensinar aos alunos “os nomes dos animais em Inglês, seus sons e quais palavras descrevem esses sons que eles emitem”. Nesse momento, ela faz um comentário que parece estar relacionado à abordagem com a qual ela já está familiarizada, a audiovisual. Ao dizer: “lembrando que a abordagem visual é muito importante para a aprendizagem de conteúdo”, ela reforça algo que, na opinião dela, auxilia no aprendizado dos alunos. Contudo, apesar das vantagens dos vídeos e dos slides, ela poderia explicar sem eles, o que demonstra que a tecnologia foi usada apenas como suporte pedagógico.

Em seguida, a professora Maristela faz um jogo de mímica com figuras impressas dos animais estudados, dividindo os alunos em dois grupos. Os alunos devem imitar o som de cada animal contido nas figuras. Apesar da execução desse jogo de mímica e som não ser prevista com o uso de mídias digitais, optamos por citá-la porque ela parece completar a atividade anterior, uma vez que na atividade anterior os alunos parecem ter uma atuação passiva, enquanto que no jogo sua atuação passa a ser ativa.

Complementando as atividades do plano de aula, lemos no plano de aula da professora:

[...] **passar um vídeo** que explique sobre o tópico que pretende ensinar “*Quantities*”, o uso da estrutura interrogativa: *How Many (animals) are there?* bem como responder essa pergunta, utilizando *There is* ou *There are*. A professora reforça essa estrutura através de uma **apresentação de slides** sobre o conteúdo, aliando ao conteúdo dos animais que foi estudado anteriormente. Bem como deve ensiná-los o plural irregular de alguns animais como: *Mouse-Mice*, *fish- fish*, entre outros. (Excerto do plano de aula da professora Maristela, grifos nossos)

Novamente, a professora escolhe começar a exposição do tópico gramatical com um vídeo e, na sequência, planeja usar novamente *slides* para reforçar a estrutura *There is* ou *There are*, assim como para ensinar a forma irregular do plural

de alguns substantivos (nesse caso, de animais). Apesar de não ficar claro no excerto acima como será a abordagem do plural irregular (se expositiva, se comunicacional, dentro outras), poderíamos sugerir que atividades de interação oral fossem incluídas no esquema professor-aluno ou aluno-aluno, com perguntas e respostas, por exemplo.

A próxima atividade também será realizada a partir da divisão da turma em equipes, [...], deve-se fazer uma outra divisão dos alunos, a fim de que haja uma maior interação entre eles. [...] A professora elaborará as perguntas **no site KAHOOT**, que, por ser interativo, permite aos alunos que respondam **no computador**, e que a correção ocorra simultaneamente. (Excerto do plano de aula da professora Maristela, grifos nossos)

Maristela explica que o jogo usando o aplicativo KAHOOT²³ (acessado via computador) será um *quiz* sobre *animals* com as mesmas estruturas linguísticas que já foram apresentadas, conforme o exemplo dado por ela: *How many lions are there? There are X lions*. A fim de possibilitar a visualização das perguntas por todos os alunos, ela prevê o uso do projetor multimídia para projetá-las no quadro. Essa metodologia pode ter resultados muito positivos, pois, além de provavelmente se sentirem mais motivados a participar dessa prática pedagógica lúdica, espera-se que haja, sobretudo, “a geração de um conhecimento duradouro, contextualizado e principalmente obtido através de experiências prazerosas e emocionalmente positivas” (HOPPE et al., 2015, p. 81). Aqui sim foi utilizada uma ferramenta interativa e diferente dos recursos “tradicionais”. Poderia ser trocada por lápis e papel, mas dinamiza a proposta e estimula a interação dos estudantes.

Por fim, a professora planeja uma atividade que precisa de *QR codes* impressos, de um celular por grupo com o aplicativo *QR code reader* instalado. Talvez por ter previsto outras atividades lúdicas e nas quais os alunos são divididos em equipes/grupos, a atividade a seguir é chamada por ela de “atividade extra”, o que nos dá a entender que sua aplicação está condicionada à disponibilidade de tempo nas aulas ou a outros fatores que podem, porventura, surgir durante o desenrolar das aulas. A metodologia da atividade é esta:

²³ Kahoot! é uma plataforma gratuita *online* disponível por meio da sua página no site ou via celular. Ela pode ser usada na elaboração de *quizzes* sobre diferentes objetos de aprendizagem e pode ser acessada em <https://kahoot.com/>.

Como atividade extra, a professora, antecipadamente, criará vários **QR Codes**, através do site: <https://br.qrcode-generator.com/> imprimirá os códigos e irá colá-los em distintos lugares da sala de aula. [...] Cada grupo terá que trazer, [...], **um celular** [...] que contenha o aplicativo baixado **QR CODE READER**, deve passar sobre o código, e anotar e responder a pergunta que será exibida na tela do seu celular, [...]. (Excerto do plano de aula da professora Maristela, grifos nossos)

A atividade explora de fato recursos tecnológicos que podem estimular a autonomia e a motivação dos alunos. Para esta professora parece ser possível que as tecnologias “entrem” em sala de aula e extrapolem este espaço por meio do acesso aos *apps* mencionados.

Podemos dizer que a professora Maristela faz o uso efetivo das tecnologias digitais em prol da aprendizagem dos alunos, além de motivar o interesse e a participação deles por meio de atividades lúdicas.

A terceira participante da pesquisa, professora **Thaynara**, faz os seguintes comentários quanto ao uso das mídias digitais nas três fases – preparação, aplicação e complementação das aulas, que se referem às questões 2,3 e 4 do questionário aplicado no minicurso.

Sim, nem sempre é possível. Gosto da interação no quadro, da exposição oral, anotações no caderno e uso do livro didático. Gosto de usar as mídias digitais como um **complemento** daquilo que foi trabalhado com os alunos [...] busco utilizar ou para **reforçar** algum conteúdo, ou p/ fazer algo que **agrada** aos alunos. Gosto de levar vídeos (principalmente de canais educativos do youtube); músicas; data show (multimídia); já fiz uso do celular em sala de aula, pesquisa nos computadores da escola. [...] recomendo com frequência aos meus alunos o uso das mídias **em prol dos estudos** [...]. (Resposta às questões 2,3 e 4 do questionário, grifos nossos)

A afirmação do uso das mídias digitais feita pela professora vem seguida de uma ressalva quando ela diz “Sim, nem sempre é possível”. Ao justificar a eventualidade no uso das mídias, ela relata que gosta de usar instrumentos que parecem estar mais disponíveis no seu ambiente de trabalho, como o quadro, o caderno e o livro didático. Nesse sentido, podemos dizer que todo o processo de ensino-aprendizagem é sempre mediado por um instrumento, “quer seja um artefato cultural, como o livro ou a lousa, quer seja um fenômeno psicológico, como a língua ou uma estratégia de aprendizagem” (LEFFA, 2006, p. 12). Poderíamos incluir nessa lista instrumentos que se relacionam com as tecnologias digitais, como o computador, o tablete e o celular, usados em sala de aula para fins educativos. A professora Thaynara demonstra “preferência” por certas atividades e recursos. No entanto, não

há justificativa para estas preferências. O uso das mídias digitais em prol dos estudos parece se dar fora da sala de aula.

Ao invés de usar as mídias digitais para apresentar/expor um novo conteúdo, por exemplo, ela afirma preferir usá-las como “um complemento daquilo que foi trabalhado com os alunos” e, nesse sentido, aponta duas finalidades: “para reforçar algum conteúdo” ou “para fazer algo que agrade aos alunos”. É válido dizer que “ao integrarmos as tecnologias e mídias digitais às aulas de língua estrangeira, devemos ter em mente que podemos explorar plenamente seu uso em sala naquilo que suas ferramentas têm a contribuir com a aprendizagem” (RAIMUNDO; SILVEIRA, 2017, p. 1178-9). Dito de outra forma, ao pensar em diferentes formas de “reforçar algum conteúdo”, a professora mostra estar preocupada com essa contribuição significativa na aprendizagem de seus alunos. A seguir, ela exemplifica as mídias que usa citando: vídeos (*Youtube*), músicas, projetor multimídia, celular (para fins educativos) e computadores da escola. Na questão que trata dos fatores limitadores (a ser vista com detalhes, no quarto tema) do uso das mídias digitais nas aulas de língua inglesa, Thaynara cita aspectos relacionados à dificuldade de utilização dos computadores no laboratório de informática da escola. Isso parece justificar a forma pela qual a professora prefere usar as mídias digitais fora da sala de aula.

Quanto à recomendação de atividades extraclasse, apesar de não sabermos como ela as faz (se oralmente ou por escrito, no quadro, por exemplo), ela recomenda o uso do tradutor *online Google Translator* (com a devida revisão pós-tradução); o aplicativo para aprender inglês *Duolingo*; canais do *Youtube* voltados para a aprendizagem de inglês (“*English in Brazil; Small Advantages; Tim explica, etc.*”); músicas para cantar junto com a letra; a busca pela tradução ou por expressões (provavelmente em dicionários *online* ou em sites especializados no ensino de inglês); além de assistir a filmes ou seriados com legenda a fim de desenvolver a habilidade de compreensão auditiva, o *listening*.

Ao usar as mídias digitais na sua prática pedagógica, o professor está lidando com uma nova relação com o saber (LÉVY, 1999), que pode ser desafiadora em muitos aspectos, pois

O professor torna-se um *animador da inteligência coletiva* dos grupos que estão a seu encargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc.” (LÉVY, 1999, p. 171).

Podemos concluir que as “velhas mídias” pelas quais a professora parece expressar preferência garantem o lugar de detentora do conhecimento à docente, enquanto que as novas mídias parecem agradar mais aos alunos justamente porque podem apontar para uma maior autonomia dos estudantes.

Portanto, a seleção dos materiais e a forma como eles são usados nas aulas, em que professores e alunos têm uma participação ativa, são importantes no processo de ensino e aprendizagem, pois é assim que o professor administra qual é o ponto de partida, além de que habilidades e competências²⁴ que podem ser desenvolvidas pelos alunos com a sua mediação.

Ao elaborar o plano de aula para o 9º Ano do Ensino Fundamental, a professora Thaynara estabelece como objetivo principal de aprendizagem:

Proporcionar aos alunos o desenvolvimento da língua inglesa por meio do trabalho com aspectos linguísticos, culturais, de costumes de países através do trabalho com o gênero textual "*Fact File - Countries*" (ficha de informações/fatos sobre países). (Excerto do plano de aula da professora Thaynara)

Para alcançá-lo, ela prevê o uso de computadores com acesso à internet, que seriam usados pelos alunos para pesquisar informações sobre países cuja língua oficial é o Inglês. Apesar de detalhar as demais atividades previstas para um total de oito horas-aula, optamos por comentar aqui apenas o que se relaciona ao uso de recursos tecnológicos.

Novamente, espera-se que no desenrolar da atividade o professor acompanhe e gerencie as aprendizagens, passando de computador por computador, dando dicas de sites confiáveis e auxiliando os alunos a selecionarem as informações mais coerentes com os temas já apresentados pela professora no exemplo de *fact file* que ela trouxe inicialmente para a turma com o intuito de apresentar o gênero textual.

Esta postura de acompanhamento e de gerenciamento da aprendizagem dos alunos, pelo professor, está conectada à uma direção que traduz a perspectiva da inteligência coletiva no domínio educativo. Trata-se da *aprendizagem cooperativa* (LÉVY, 1999), segundo a qual “os professores aprendem ao mesmo tempo que os

²⁴ Na BNCC, competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2016, p. 8).

alunos e atualizam continuamente tanto seus saberes “disciplinares” como suas competências pedagógicas” (LÉVY, 1999, p. 171). E, nesse processo de troca de saberes, o professor pode apoiar os alunos no “processo de ensinarem a si mesmos” (PRENSKY, 2010, p. 202), ou seja, orientando-os a serem autônomos em suas próprias aprendizagens.

Podemos observar que nos excertos das três professoras participantes o uso das mídias digitais ou, de forma mais abrangente, da tecnologia está diretamente relacionado à aprendizagem e à melhoria de habilidades (não só de alunos, mas também de professores) e ao desenvolvimento de saberes do corpo discente. Segundo Lévy (1999), o aprendizado de professores e de alunos ocorre de forma simultânea e “a formação contínua dos professores é uma das aplicações mais evidentes dos métodos de aprendizagem aberta e à distância”. (LÉVY, 1999, p. 171). Portanto, a fim de orientar seus alunos em prol do uso da tecnologia, é necessário que haja um empenho tanto de alunos quanto de professores, sendo que esses precisam se dispor a dominar o uso das ferramentas tecnológicas que propõem em suas aulas.

Quando, em seu plano de aula, a professora Thaynara fala sobre o que espera que os alunos desenvolvam ao longo do seu plano de aula, ela estabelece o objetivo de: “Proporcionar aos alunos o desenvolvimento da língua inglesa por meio do trabalho com aspectos linguísticos, culturais, de costumes de países através do trabalho com o gênero textual “*Fact File - Countries*”, por meio, possivelmente, da internet. Podemos dizer que esse objetivo, aliado à descrição das atividades do plano de aula, se relaciona com a primeira competência específica de LI para o Ensino Fundamental na BNCC. O texto do documento prevê que os alunos sejam competentes em:

Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho (BRASIL, 2016, p. 246).

Selwyn (2014, p. 44) corrobora com a citação acima, ao afirmar que o uso da tecnologia digital na educação contribui: 1) “para a logística eficiente da oferta educativa”; 2) “para a rentabilidade e a mercantilização da educação”; e 3) “para a competitividade da economia e a eficiência do trabalho e produção de conhecimento dos países”. Ele conclui, com base no pensamento de Henri Lefebvre, que os

governos podem usar pautas de tecnologia educacional para parecer que estão “fazendo alguma coisa” (destaque do autor) a respeito da era digital (SELWYN, 2014, p. 47). Ademais, ao usar a tecnologia digital para fins educacionais, dá-se a impressão de que o país que está investindo nela é mais eficiente e está preparando melhor seus indivíduos para a modernização e para a competitividade no mercado de trabalho. Voltaremos a essa discussão adiante, ao apresentarmos outros temas emergentes dos dados da pesquisa.

Na presente seção, discutimos as percepções dos professores sobre o uso das mídias digitais nas aulas de LI em três etapas: 1) na preparação das aulas; 2) na aplicação de atividades em sala de aula e; 3) na recomendação de atividades extraclasse. Pudemos observar, com base nos dados, que, apesar de todas as professoras participantes afirmarem que usam as mídias digitais nas suas aulas, na verdade, prevalece a consciência em prol do impacto que tal uso pode acarretar, mesmo que na prática o uso seja esporádico para dois terços das participantes, ou seja, para a maioria delas.

A seguir passaremos ao segundo tema, referente às razões para usar mídias digitais nas aulas de língua inglesa, que emergiu das respostas das questões do questionário e da discussão oral sobre a temática no minicurso.

3.2.2 TEMA 2: RAZÕES/ MOTIVOS PARA USAR MÍDIAS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Apesar de não haver nenhuma pergunta que abordasse de forma direta as razões ou os motivos para usar as mídias digitais nas aulas de LI, as professoras participantes abordaram essa questão em resposta às perguntas 2, 3, 4, 5 e 8 do questionário, quando lhes foi solicitado que explicassem e/ou justificassem suas respostas. Como mencionado acima, as questões 2,3 e 4 referem-se ao uso de mídias digitais na preparação e aplicação de conteúdos a serem estudados, bem como de atividades extraclasse, já as questões 5 e 8 dizem respeito aos fatores facilitadores e efeitos do uso das mídias digitais em sala de aula respectivamente (Questão 5 - Quais consideram serem fatores facilitadores do uso das mídias digitais no contexto escolar? E 8 - Que efeitos no ensino aprendizagem você julga haver usando-se as mídias digitais no e para o contexto escolar?).

O fato de as professoras terem incluído razões/motivos²⁵ complementa e/ou reforça a resposta afirmativa que elas deram ao uso de mídias digitais em suas aulas detalhando suas práticas pedagógicas. Analisaremos, a seguir, as percepções das professoras participantes com base nos excertos abaixo. Começaremos relatando as razões/os motivos apontados pela professora **Cândida**.

Para realizar a chamada *online*, [...] para apresentar um novo conteúdo, [...] agilidade, visualização de imagens [...] facilidade do acesso a informações, [...] pesquisas e aprendizagem em tempo real. [...] acesso rápido a informações [...] assimilar os conteúdos e, assim, [...] ampliar o conhecimento. (Resposta às questões 2,3,4 e 8 do questionário)

Ela justifica o uso de tecnologia digital para “realizar a chamada *online*”, isto porque os professores da rede estadual de ensino do Paraná usam o *software* Registro de Classe *On-line* para registrar conteúdos, avaliações e frequência dos alunos. Esse registro substitui a versão impressa, ou seja, tem valor de documento e completá-lo é uma prescrição dada aos professores. Em resposta ao questionário, ela explica que utiliza seu plano particular de acesso à internet para não sobrecarregar tarefas de casa.

Ao considerarmos a realização dessa atividade como parte do trabalho do professor, nos reportamos à representação de Machado (2008, p. 92-93), segundo a qual trabalho é uma atividade “em que um determinado sujeito age sobre o meio, em interação com diferentes “outros”, servindo-se de artefatos materiais ou simbólicos [...], dos quais ele se apropria, transformando-os em instrumentos [...]” Nesse sentido, podemos dizer que o computador, tablete ou celular é um artefato material, enquanto a linguagem digital é um artefato simbólico do qual o professor se apropria, tornando-os instrumentos.

Cândida também justifica o uso da tecnologia pela “agilidade, visualização de imagens”, além da facilidade e rapidez do acesso a informações, uma vez que a pesquisa em materiais impressos, como livros, revistas e folhas de atividade lhe “tomariam” mais tempo. Na preparação das aulas, o acesso à internet agiliza o

²⁵ Para esclarecermos o sentido adotado para os termos “razão” e “motivo”, consultamos um dicionário online (em que os termos são considerados sinônimos). Apesar dos vários significados que os termos podem ter, dependendo do contexto de uso, nos atentaremos a citar apenas os que acreditamos se relacionar com esta pesquisa. Motivo = Aquilo que nos leva a fazer algo, ou justifica o nosso comportamento; explicação, justificativa; causa, razão; o que faz com que alguém se sinta motivado para; motivação. Disponível em: < <https://www.dicio.com.br/motivo/> > Acesso em 14 jan. 2020.

trabalho do professor, pois, ao digitar palavras-chave, centenas de materiais podem ser encontrados sobre determinado objeto de aprendizagem. Basta que o professor selecione as fontes mais confiáveis e o que for mais adequado às suas turmas para então usar o conteúdo em suas aulas. Tais fatores se relacionam a ideia de Selwyn (2011, p. 44) de que “a tecnologia contribui para a logística eficiente da oferta educativa”, ou seja, estão relacionados ao discurso das Eficiências da Educação, listado pelo autor.

A fala da professora não contém exemplos, mas, pensando na realidade da sala de aula, quando um aluno faz uma pergunta sobre uma pessoa, um lugar ou um objeto, o professor que tem as condições de acesso à internet pode acessar o *Google*²⁶ na aba Imagens e, ao digitar o termo a ser pesquisado, dezenas de resultados podem ser projetados para que os alunos conheçam seu significado em um ou em mais contextos.

Ainda, com relação às falas: “ampliar do conhecimento”, “assimilar os conteúdos” e “aprendizagem em tempo real”, corroboramos com Leffa (2009) quando ele enfatiza a importância que a língua estrangeira (LI, em nosso caso) tem no acesso à rede. Quanto à inclusão/exclusão digital, o autor afirma que usar as mídias digitais é importante para diminuir a exclusão tanto digital quanto linguística.

Ainda que a exclusão digital seja uma realidade, ela é certamente menor do que a exclusão linguística; há muito mais gente sem acesso a uma língua estrangeira do que à internet. Usar os recursos digitais para ensinar a língua é uma maneira de diminuir a exclusão tanto de um lado como do outro. O acesso à língua estrangeira pode aumentar o acesso à rede, que, por sua vez, pode facilitar a aprendizagem da língua (LEFFA, 2009, p. 122).

Podemos dizer que, em relação ao acesso à língua inglesa, as tecnologias também ressignificam o espaço. Ou seja, possibilitam acesso a “lugares” por onde o inglês transita e, por consequência, a pessoas que fazem uso do idioma.

Na sequência, apresentamos algumas das motivações da professora **Maristela** para usar as mídias digitais, a saber:

[...] na Escola de Inglês em que trabalho **há a recomendação de uso de mídias digitais** tanto durante a aula, bem como nas atividades extraclasse, como nas tarefas de casa. [...] **conteúdo mais interessante e interativo** ao aluno [...] trabalhar um determinado assunto de maneira **mais interativa**, despertando o **interesse** do aluno e incentivando nesse a **autonomia na**

²⁶ <https://www.google.com/>

aprendizagem. (Resposta às questões 2,3 e 8 do questionário, grifos nossos)

Destacamos que a professora recomenda que as mídias digitais sejam usadas dentro e fora da sala de aula, em diferentes momentos de estudo. Como já comentamos anteriormente, ela trabalha em um contexto diferenciado das demais professoras e, notadamente, possui mais acesso a recursos tecnológicos como requerimento da própria metodologia do curso livre em que trabalha.

Em relação à abordagem da professora Maristela, suas motivações parecem estar centradas no aluno/estudante. Selwyn (2011, p. 40) salienta que

Essas abordagens compartilham uma visão de que a aprendizagem é um processo profundamente social e cultural e, portanto, enfatizam a influência dos ambientes sociais que cercam a aprendizagem de um indivíduo e desenvolvimento cognitivo.

Portanto, quando a tecnologia digital faz parte do contexto de aprendizagem em que o aluno está inserido, ela pode ser vista como “um dos principais meios de prover os alunos com melhor acesso às fontes de conhecimento e experiências que existem fora do seu ambiente imediato” (SELWYN, 2011, p. 40). Além disso, quando usada em prol de um grupo específico, com objetivos em comum, como a comentada “autonomia na aprendizagem”, a tecnologia digital ganha traços que caracterizam o discurso do comunitarismo. Segundo Selwyn (2011), para Curran (2012), uma compreensão *comunitária* da tecnologia do computador é encarada “como uma base para reimaginar e reorganizar todos os aspectos da sociedade e da cultura” (SELWYN, 2011, p. 49), ou seja, tal compreensão empática e de compreensão mútua pode transformar a forma como as pessoas aprendem.

Voltando às razões para o uso das mídias digitais em sala de aula de LI, apresentamos as percepções da professora Thaynara:

Gosto de usar as mídias digitais **como um complemento** daquilo que foi trabalhado com os alunos [...] busco utilizar ou **para reforçar algum conteúdo**, ou **p/ fazer algo que agrade aos alunos**. Gosto de levar vídeos (principalmente de canais educativos do *Youtube*); músicas; data show (multimídia); [...] recomendando com frequência aos meus alunos o uso das mídias **em prol dos estudos** [...] as mídias digitais fazem parte do nosso contexto e dia a dia e usamo-las naturalmente, sem parar p/ pensar criticamente em sua importância ou danos [...] possibilitamos que ele **perceba outros aspectos** que, por vezes, eles não tenham notado antes, por exemplo: um filme que eles assistem por lazer pode permitir que ele (o aluno) **pratique o listening; perceba expressões, gírias, questões culturais** que

podem, por sua vez, estimular o aprendizado; o celular tem funções além das redes sociais, há um **mundo de descobertas a se fazer**, claro se bem orientado pelos pais/professores. [...] permite uma **aproximação da realidade dos alunos**, eles **se sentem valorizados** e passam a **construir sentido** àquilo que o professor propõe. (Respostas às questões 2,3,4,5 e 8 do questionário, grifos nossos)

Conforme já brevemente mencionado na subseção 3.1.2 acima, para a professora Thaynara, uma das razões para o uso de mídias digitais na aula de LI refere-se à ação de complementar algum conteúdo mais do que para apresentação de um conteúdo novo para os alunos, como também para fazer algo que os agrada. E, isso, é feito em “prol dos estudos”, para que o aluno a) “perceba outros aspectos (...) pratique o *listening*, perceba expressões, gírias, questões culturais”; b) faça descobertas (“há um mundo de descobertas a se fazer”); c) aproxime o conteúdo estudado à realidade dos alunos, fazendo-os se sentirem valorizados; e d) passem “a **construir sentido** aquilo que o professor propõe”. Tais explicações parecem corroborar no que Selwyn (2011, p. 39) chama de “aprendizagem centrada no estudante”, um aspecto relacionado à “ideologia da tecnologia educacional”, ou em outras palavras, um aspecto relacionado às crenças, valores e interesses da tecnologia da educação. O autor afirma que

Para alguns educadores, esses valores pedagógicos e epistemológicos ampliam-se em uma crença que a tecnologia digital pode apoiar formas “progressivas” não autoritárias de engajamento educacional. Essas incluem a aprendizagem centrada na criança e formas abertas de ensino que enfatizam a construção de significado e a interpretação, além de incentivar a autonomia do aluno e dispersão de poder. (SELWYN, 2011, p. 39).

Apesar da crença de que a tecnologia conduz à autonomia do aluno ou à dispersão de poder do professor, tendo uma conotação positiva, não investigaremos, neste estudo, outros efeitos que tal uso pode ter a médio ou longo prazo, nem mesmo em diferentes níveis de ensino. Atentaremos a discutir aspectos da “ideologia da tecnologia educacional”, como “as eficiências da Educação” (SELWYN, 2011, p.43). “As eficiências da Educação”, supracitadas na fala da professora Cândida, poderiam ser resumidas pelos termos “agilidade”, “rapidez” e “facilidade”, uma vez que se referem a práticas eficazes e eficientes da economia da educação. Para Selwyn:

... o uso da tecnologia digital na educação também se justifica como preenchimento de diversos critérios relacionados com “economia” da educação (BALL, 2007). Esses incluem a ideia de que a tecnologia contribui para a logística eficiente da oferta educativa; ideia de que a tecnologia contribui para a rentabilidade, mercantilização da educação; e a ideia de que

a tecnologia contribui para a competitividade da economia e a eficiência do trabalho e produção de conhecimento dos países. (SELWYN, 2011, p. 43).

Embora defendamos o uso de mídias digitais no ensino-aprendizagem na Educação Básica e, especificamente nas aulas de LI, para contribuir para a maior autonomia e responsabilidade do aluno por seus estudos, também defendemos que na Educação Básica, compreendendo o ensino fundamental e médio, com alunos de faixa etária de 6 a 17 anos de idade, é essencial a presença do professor para orientar os estudantes em sala de aula. Dessa forma, corroboramos com o pensamento de Leffa (1999, p.21) de que “as novas tecnologias não substituem o professor mas ampliam seu papel, tornando-o mais importante”.

Em suma, os dados relacionados às razões/aos motivos foram levantados a partir das respostas das professoras participantes às questões 2,3,4,5 e 8 do questionário nos levaram a três aspectos essenciais do processo de ensino-aprendizagem, a saber: 1) Trabalho do professor – relacionado, por exemplo, à otimização de tarefas que são próprias de sua função (como a preparação de materiais/aulas e a realização da chamada); 2) Aprendizagem – englobando o desenvolvimento de habilidades comunicativas; a abordagem de questões linguísticas e também culturais; e tipos de aprendizagem; 3) Interação em sala de aula – entre professor e alunos; entre alunos e na relação: professor/alunos e o próprio conhecimento.

As razões/os motivos apontados pelas professoras participantes foram divididos logo acima de acordo com o aspecto do processo ensino-aprendizagem com o qual possuem mais estreita relação. Por fim, compilamos tais razões/motivos no quadro a seguir.

Quadro 2: Razões/Motivos para usar mídias digitais nas aulas de língua inglesa

<p>Razões/ motivos para usar mídias digitais nas aulas de língua inglesa</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalho do professor: agilidade; acesso rápido e fácil a informações; visualização de imagens; exposição/abordagem de um determinado conteúdo de maneira diferente; realização da chamada <i>online</i>; recomendação da escola; reforço de algum conteúdo; agrado aos alunos. • Aprendizagem: oralidade; percepção de questões culturais e linguísticas; comparação entre diferentes postagens do mesmo assunto; respostas a pesquisas e aprendizagem em tempo real; motivação; ampliação do conhecimento; descobertas a fazer; caminho para o letramento crítico; entretenimento; prática de compreensão auditiva (assistir a filmes com legendas); visualização de imagens; jogos e brincadeiras (ludicidade); aprendizagem autônoma. • Interação em sala de aula: aproximação da realidade dos alunos; agilidade, valorização dos alunos e construção de sentido àquilo que é proposto pelo professor; melhor interação entre alunos e professores; conteúdo mais interessante e interativo.
---	--

Fonte: Dados da pesquisa

Logo, parece que a maior parte dos motivos tem a ver com as eficiências da Educação (SELWYN, 2011). As tecnologias possibilitam ressignificar o tempo e seu uso. A tecnologia digital, em especial, pode ser vista como um suporte para a reformulação da educação, não só em termos pedagógicos, mas também gerenciais (SELWYN, 2011), uma vez que inova a centralização de dados como os provenientes da chamada dos alunos na modalidade *online*, por exemplo.

3.2.3 TEMA 3: FATORES FACILITADORES DO USO DAS MÍDIAS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Antes de iniciarmos a discussão referente às percepções das professoras sobre fatores limitadores do uso de mídias digitais nas aulas de LI, consideramos salutar que se mantenham em mente os sentidos do verbo “facilitar” (do qual surge o substantivo “facilitador”) e que nos apropriamos nesta análise. Destacamos dois dos sentidos²⁷ que julgamos se aplicarem a essa questão e seus respectivos sinônimos, a saber: 1) ajudar, favorecendo: auxiliar, favorecer, propiciar; e 2) pôr ao alcance, tornar

²⁷ Dos cinco sentidos do verbo “facilitar” em <https://www.sinonimos.com.br/facilitar/> - Acesso em 14 jan. 2020.

disponível: possibilitar, proporcionar, permitir. Passaremos, então, à análise e à discussão propriamente ditas deste tema, a partir da questão de número 5 do questionário aplicado, mas também das falas transcritas dos participantes da pesquisa no minicurso.

As professoras Cândida e Thaynara destacaram o que, na opinião delas, os fatores facilitadores decorrem do uso das mídias digitais em suas aulas, ou seja, das formas pelas quais tais mídias podem auxiliar no processo ensino-aprendizagem. Segundo **Cândida**, é de grande auxílio haver “acesso rápido a informações” e haver “agilidade” nesse processo. Durante o minicurso, a pesquisadora apresenta o vídeo *Teste de listening: Você consegue entender falantes nativos de inglês*²⁸, do canal *English in Brazil*, de Carina Fragozo. O vídeo traz falas de usuários do idioma, favorecendo a contextualização, que sem as novas mídias, seria mais limitada. Em comentário à atividade em que a professora/*youtuber* propõe um teste de compreensão auditiva com base nas falas de falantes nativos de inglês com diferentes sotaques, Cândida diz:

Nossa... dá pra trabalhar com o próprio ali pra eles ouvirem e irem respondendo... fazendo um gabarito... (Excerto 1 da transcrição de falas no minicurso)

Nesse trecho, ela destaca a facilidade e a agilidade de se fazer uma atividade em que os alunos podem responder imediatamente (em uma folha ou no caderno). Ela cita o “gabarito” porque nesse mesmo vídeo a professora faz a correção das questões ao final e os alunos já podem ver quantas questões foram respondidas corretamente.

Setton (2010) aborda a questão do acesso à informação por descrever sua nova roupagem. Para a autora, surgem novas formas que são favorecidas pelas tecnologias intelectuais ascendentes: as tecnologias digitais e virtuais, pois estamos a caminho de novos raciocínios mentais e cognitivos.

Agora é possível a navegação por hiperdocumentos, caça a informações através de mecanismos de pesquisa. As novas tecnologias predispoem, ainda, novos estilos de raciocínio e de conhecimento, tais como a simulação, verdadeira industrialização da experiência do pensamento que não advém

²⁸ O teste com 17 questões está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=4rhYGjF8yZA>> Acesso em 14 jan. 2020.

nem da dedução lógica nem da indução a partir da experiência (SETTON, 2010, p. 99).

Com base nesse trecho, podemos dizer que a aprendizagem não possui um caráter linear, que pode ser planejado do início ao fim. Da mesma forma, um texto pode levar a muitos outros textos, ou a imagens, vídeos, dentre outras mídias. Quando isso acontece, temos não mais um mero texto, mas um hipertexto. Podemos, ainda, destacar o papel que a simulação tem como um modo de conhecimento próprio da cibercultura (LÉVY, 1999).

A fim de entender como a simulação funciona, essa importante tecnologia intelectual, podemos pensar na atividade de *listening* citada anteriormente usando um vídeo com falantes nativos de inglês com diferentes sotaques. Embora o vídeo possa simular como seria ouvi-los pessoalmente, nada substitui a experiência de realmente fazer isso. As técnicas de simulação tampouco substituem os raciocínios humanos (LÉVY, 1999, SETTON, 2010). O que essas técnicas fazem é prolongar e transformar a capacidade de imaginação e de pensamento. Elas servem, portanto, de auxílio à limitada capacidade da memória humana, sobretudo “à memória de curto prazo, que diz respeito não a imagens fixas, textos ou tabelas numéricas, mas a *dinâmicas complexas* (destaque do autor)” (LÉVY, 1999, p. 166). Isso significa que ao variar os parâmetros de um modelo de imaginação, podemos ampliá-la. No que tange ao contexto educacional, a ampliação da imaginação e também do conhecimento são muito vantajosos.

Voltando a discutir a questão dos aspectos facilitadores, na opinião de **Thaynara**, usar as mídias digitais na escola “permite uma aproximação da realidade dos alunos”, pois tal uso faz parte do cotidiano deles, e ela acredita que essa é uma forma de fazer com que eles se sintam valorizados e passem a “construir sentido a aquilo que o professor propõe”. Para a professora, partir de algo que os alunos gostam parece ser uma forma de facilitar tanto o ensino quanto a aprendizagem, além de ressignificar tempo e espaço, pois não limita o processo de ensino/aprendizagem aos “muros da escola”.

Por outro lado, **Maristela** destaca, em sua resposta, fatores que devem existir **a fim de propiciar o uso** das mídias digitais no contexto escolar. Para esta participante, os fatores facilitadores são “a presença dos recursos em bom funcionamento na escola, a participação e engajamento dos alunos nas atividades, e que o professor saiba usá-las”. Ela destaca ainda a vantagem de “tornar o conteúdo

mais interessante e interativo ao aluno”. É provável que ela acredite tanto no potencial que as mídias digitais têm nas aulas que, na mesma resposta do questionário, ela enfatiza que o professor deve ter essa concepção ao planejar as aulas, ou seja, pensar em atividades usando a tecnologia para envolver o aluno e fazê-lo vivenciar o conteúdo estudado.

De volta à análise das percepções das professoras Cândida, Thaynara e Maristela, os fatores facilitadores têm relação com os alunos, com os professores e com os artefatos usados no processo ensino-aprendizagem, como os computadores da escola, por exemplo. É possível dizer que os fatores que se relacionam aos alunos são: 1) o uso das mídias digitais faz parte do cotidiano deles; 2) o fato de eles gostarem de usá-las; 3) agilidade no processo de aprendizagem; 4) acesso rápido à informação; e 5) a participação e o engajamento. Outrossim, os fatores que têm relação com o professor são: 1) o acesso rápido à informação; 2) a agilidade no processo de ensino; além de 3) a aceitação de que os contextos de ensino-aprendizagem mudaram; e 4) o conhecimento que o professor tem de como usar as mídias digitais. O fator “recursos tecnológicos em bom estado de uso” tem relevância tanto para alunos quanto para o professor, pois afeta a atuação de ambos.

A seguir passaremos ao quarto tema, referente aos fatores limitadores do uso das mídias digitais nas aulas de Língua Inglesa, que emergiu, igualmente, das respostas do questionário aplicado aos participantes.

3.2.4 TEMA 4: FATORES LIMITADORES DO USO DAS MÍDIAS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

O uso da tecnologia e de materiais didáticos digitais em sala de aula pode ser restrito, mesmo eles sendo elementos do “contexto tecnológico intrínseco à sociedade contemporânea, na qual a informação se propaga rápida, interativa e por meio de textos e *designs* multimodais” (AZZARI; LOPES, 2013, p. 193). Isso quer dizer que é possível que, por vezes, o professor de LI não se aproprie de recursos tecnológicos e não explore a grande quantidade de material em inglês disponibilizada na *Web*.

É próprio de todo recurso, aparato, instrumento, aparelho, ferramenta que se requeira a ação do homem. Nessa perspectiva,

Uma ferramenta como um martelo só funciona quando você sabe como usá-lo. E saber usá-lo significa compreender como ele é projetado para que um bom trabalho seja feito. Isto é verdade para todas as ferramentas, incluindo os seres humanos como ferramentas recíprocas um para o outro. (GEE, 2013 apud PAIVA, 2019, p. 22).

Discutiremos agora as percepções das professoras participantes sobre a inserção das mídias digitais no contexto escolar, bem como outras questões relacionadas, a partir das respostas à questão de número 1 do questionário e falas durante o minicurso.

Iniciando pela professora **Cândida**, suas percepções sobre os fatores limitadores se referem a

Saber manuseá-los. Acesso à internet, tempo disponível para a organização e preparação do conteúdo a ser estudado. (Resposta da professora Cândida à questão 1)

Como podemos observar, para ela é determinante que “saber manuseá-los” pode facilitar ou restringir seu uso. Estudos têm apontado que há despreparo dos professores em serviço para a utilização de tecnologias da informação e comunicação nas práticas pedagógicas (ABRAHÃO; PAIVA, 2000; MATEUS, 2004), questão que poderia ser melhorada com adequada formação de professores, tanto inicial quanto continuada.

Além disso, ela destaca o acesso à internet e o descreve como “precário e lento”. Assim como já apresentado na discussão do tema 2, ao invés de acessar à internet na escola para fazer a chamada *online*, ela o faz usando seu plano particular de acesso à rede. Ela cita novamente a limitação de acesso quando, em comentário a uma atividade sugerida no minicurso para trabalho em grupo, ela diz:

No caso só se fosse em grupo mesmo... porque eu tenho a maioria que ainda não tem onde... *Iphone*... internet... então a gente tem que concentrar... algumas atividades só se forem em grupo mesmo... porque daí sempre procurar **colocar um ou dois no grupo que tenham (acesso às mídias digitais)**. (Trecho da fala de Cândida durante o minicurso, grifos nossos)

O acesso limitado é um dos fatores que pode inviabilizar o uso das mídias em prol do ensino-aprendizagem, visto que o acesso *off-line* a materiais anula a justificativa de agilidade relacionada ao acesso *online*, em tempo real. Embora o acesso à tecnologia digital seja importante para a realização de algumas propostas

pedagógicas, Espuri (2017) postula que o mero acesso a um dispositivo e a algumas de suas funções básicas parece ser visto como inclusão digital, pois

as demais capacidades adviriam da busca do próprio indivíduo por sua aprendizagem. Assim, as TIC seriam autossuficientes, como se seu acesso fosse o único fator necessário para que os indivíduos se engajem em práticas de ensino e aprendizagem significativas (ESPURI, 2017, p. 14).

No entanto, além de ter acesso aos dispositivos tecnológicos digitais, os alunos precisariam fazer um uso consciente, seguindo restrições para selecionarem conteúdo confiável que possa contribuir para a aprendizagem deles. Outros fatores são apresentados pela professora Maristela.

[...] a **ausência de aparelhos eletrônicos** como projetor multimídia, televisão, lousa interativa, computador. [...], até pode haverem esses meios, porém eles **não apresentam um bom funcionamento**. [...], muitas vezes, o próprio **professor não possui conhecimento de como utilizar esses recursos**, não se atualizando, ignorando que a docência é uma profissão de contínuo aprendizado. (Resposta da professora Maristela à questão 1, grifos nossos)

Maristela aponta a falta ou de aparato tecnológico ou o mal funcionamento deles como impedimentos para a atuação do professor, pois, apesar de investimentos na aquisição de equipamentos e na implantação de programas relacionados à tecnologia educacional, a realidade das escolas mostra que a assistência técnica é inexistente ou escassa e muitas vezes os equipamentos são obsoletos (TONO, 2007). Espuri (2017) destaca as atribuições do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), programa criado pelo Ministério da Educação, em 1997, para promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio. Segundo o autor, tais atribuições são: “infraestrutura, capacitação, recursos humanos, suporte técnico e manutenção para uso de TIC são responsabilidades do Estado do Paraná e seus municípios” (ESPURI, 2017, p. 129). Qualquer não funcionamento de algum instrumento previsto para a execução de sua aula requer do professor um outro plano, a que as três professoras chamaram de “plano B” (excerto fala uníssona das professoras no minicurso).

Como plano alternativo, elas recomendam que o professor: “direcione os educandos para a pesquisa, leitura, do texto ou vocabulário, a ser estudado” (excerto de fala da professora Cândida); enquanto tenta solucionar o problema com o auxílio

de um técnico ou de algum aluno que domine a tecnologia; que saiba transmiti-lo independentemente do meio (Maristela); e/ou tenha o material impresso ou passe o conteúdo (se possível) oralmente, que mude de aparelho, etc. (Thaynara).

Com relação ao não conhecimento do professor sobre o uso de equipamento, mencionado pela professora Maristela, nos parece estar relacionado à motivação do professor em aprender e usar efetivamente tais recursos. No que tange ao trabalho do professor e à sua formação continuada, podemos levar em conta dois tipos de motivação, a que Amabile (1993) chamou de motivação intrínseca e motivação extrínseca. Segundo a autora:

Os indivíduos são motivados intrinsecamente quando buscam o prazer, o interesse, a satisfação da curiosidade, a autoexpressão ou um desafio pessoal no trabalho. Os indivíduos são motivados extrinsecamente quando se envolvem no trabalho a fim de atingirem algum objetivo que está para além do trabalho em si. (AMABILE, 1993, p. 186).

Pelo fato de tal explicação levar em consideração qualquer tipo de trabalho, podemos facilmente ajustá-la ao trabalho docente, embora aqui usemos uma outra nomenclatura²⁹. Assim, o professor pode ter: 1) motivação interna – que advém de um desejo do próprio professor de aprender sempre mais, de estudar e de se dedicar a fim de otimizar a sua atuação docente; 2) motivação externa – que se origina de benefícios que podem ultrapassar o conhecimento docente, como ter um salário maior.

Maristela parece relatar a postura de alguns professores como desmotivados internamente, porque, para ela, a questão de o próprio professor não possuir conhecimento de como utilizar os recursos tecnológicos, se deve ao fato de eles não se atualizarem e, ao não o fazer, ignorarem “que a docência é uma profissão de contínuo aprendizado” (excerto de fala da professora Maristela durante o minicurso). Ao falar dessa postura, ela modaliza seu discurso (“muitas vezes”), o que nos leva a pensar que nem todos os professores agem assim.

Por fim, apresentaremos a opinião de Thaynara sobre o tema:

[...] computadores com acesso à internet (ou são **obsoletos, não funcionam** ou **não têm em quantidade suficiente** para atender a uma turma de 30

²⁹ Baseada na Teoria dos Dois Fatores, de Herzberg, que define fatores motivacionais (ou internos) e fatores de higiene (ou externos), conforme o informações obtidas *online* em https://elearning.iefp.pt/pluginfile.php/50725/mod_scorm/content/0/mot04/04mot04.htm - Acesso em 29 jan. 2020.

alunos); data show (pode ser usado apenas com reserva, mas geralmente é um por escola e muitas vezes **bate com a reserva de outro professor**), TV pen drive (são úteis, porém **não atendem mais à nossa demanda**, uso em caso de não ter outro aparato disponível) em muitos casos as TVs já nem funcionam mais (**queimadas ou estragadas**), o uso do celular com fins educativos é uma ótima opção, mas **nem todos os alunos têm** o aparelho. Para mim, outro fator limitante é o fato de algumas escolas (**funcionários não deixarem/ou gostarem que usemos**, principalmente, o laboratório de informática, o que acaba inibindo nossa vontade de usá-lo. (Resposta da professora Thaynara à questão 1, grifos nossos)

Ao listar os impedimentos acima, fica claro que eles influenciam o trabalho da professora que, por vezes, pode deixar de planejar atividades explorando os recursos tecnológicos que a escola oferece (mesmo que ineficientes ou escassos). Segundo ela, as aulas com mídias digitais acabam sendo a exceção e não a regra por outros fatores (questão 1 do questionário), como: a situação dos computadores (que são obsoletos, que não funcionam ou que não são suficientes para atender uma turma de 30 alunos); a dificuldade em agendar o uso do Datashow (uma vez que há somente um disponível na escola e, por isso, a reserva deve ser conciliada entre todos os professores); as TVs *pendrive* (que aceitam um número limitado de formato de arquivo e muitas estão queimadas ou estragadas) e; por fim, a impossibilidade do uso do celular para fins educativos, pois muitos alunos não possuem o aparelho.

Apesar de prever o uso do laboratório de informática em seu plano de aula, a professora Thaynara menciona um fator limitador do uso das mídias digitais em sala de aula ao tratar do fato de “algumas escolas (funcionários) **não deixarem/ou gostarem que usemos**, principalmente, o **laboratório de informática**, o que acaba inibindo nossa vontade de usá-lo”. (resposta da professora à questão 1). Fica evidente que há outras questões no ambiente escolar que, por se sobreporem ao trabalho pedagógico, podem atrapalhá-lo.

Além de relatar questões relacionadas ao aparato tecnológico ou à escassez desse, ao falar sobre as formas como usa mídias digitais nas aulas de Língua Inglesa, a professora Thaynara deixa clara a interferência de fatores pessoais, como se observa em resposta à questão 3:

[...] embora eu perceba fatores limitantes, tanto dos próprios aparelhos, **quanto meus mesmos**, [...] (grifos nossos).

Embora ela não seja clara em relação ao tipo de limitação que possui, é possível que ela esteja falando de um fator relacionado ao trabalho do professor, como

a preparação de aulas. Segundo a professora, há **falta de tempo para** essa atividade. Ela justifica ao dizer que “às vezes as 40h/a de trabalho nos consomem tanto que é difícil arrumar tempo com **qualidade** para preparar essas aulas” (resposta à questão 2 do questionário/ destaque da professora).

A falta de tempo fora da sala de aula, mesmo que para desenvolver as atividades de ensino, pode privar o acesso de professores (e consequentemente de alunos) a algumas informações, limitando-as. A solução para a otimização do tempo de preparação de aulas usando recursos tecnológicos, como as mídias digitais, pode estar na formação do professor, assunto já discutido em pauta anterior. Para Leffa (2013, p. 10), a “tecnologia, ao compactar a distância e o tempo, amplia a ação do professor, que deve ser preparado para saber usá-la em quantidade e qualidade”, ou seja, as novas mídias redimensionam a ideia de tempo e espaço e têm influência direta na ação pedagógica. Além disso, o autor enfatiza que não vê “a mínima possibilidade de se ensinar uma língua sem que o professor tenha **familiaridade** (destaque do autor) com esses recursos” (LEFFA, 2013, p. 10).

Temos ainda a questão do contexto de trabalho ao discutirmos as percepções das professoras, pois o acesso da maioria dos alunos do Paraná é à escola pública. Embora as condições de trabalho em geral do professor de LI não sejam objeto de estudo nesta pesquisa, é salutar manter em mente que “há mais do que os olhos podem ver”. Celani (2010) destaca que alguns professores de escola pública, mesmo tendo sido preparados para ensinar Português em um curso de licenciatura dupla (Inglês-Português), são obrigados a “pegar” aulas de Inglês a fim de completar a carga horária de seus contratos. Somam-se a isso outros fatores como: as difíceis condições de trabalho da maioria desses professores; o descrédito da disciplina LI na maioria das escolas e junto às autoridades; a situação de isolamento em que o professor de LI se encontra na maioria das escolas, tudo que exemplifica muito bem “como as estruturas organizacionais podem inibir o desenvolvimento” (CELANI, 2010, p. 138).

Apesar de haver outros fatores que influenciam negativamente a prática pedagógica do professor de LI, procuramos apresentar os fatores limitadores do uso das mídias digitais apontados e discutidos pelas professoras participantes. O Quadro 3, sintetiza tais fatores.

Quadro 3: Fatores limitadores do uso das mídias digitais nas aulas de língua inglesa

TEMA 4: Fatores limitadores do uso das mídias digitais nas aulas de LI	<ul style="list-style-type: none"> • Falta ou escassez de aparato tecnológico; • Desconhecimento digital dos professores; • Espaço inadequado; • Falha na tecnologia: necessidade de elaboração de plano “B”; • Resistência dos professores; • Tempo de aulas limitado; • Não permissão de uso de laboratório de informática.
--	--

Fonte: Dados da pesquisa

Tendo apresentado os fatores limitadores para o uso de mídias digitais nas aulas de LI, a seguir, apresentamos a análise do quinto e último tema emergente dos dados desta pesquisa.

3.2.5 TEMA 5: GÊNEROS DE TEXTO POR MEIO DAS MÍDIAS DIGITAIS

Com relação ao uso de gêneros de texto por meio de mídias digitais, identificamos nas respostas do questionário dadas pelas professoras Cândida, Maristela e Thaynara, bem como nos planos de aula das professoras Cândida e Thaynara, o uso de gêneros de texto³⁰, sejam orais, escritos, literários ou multimodais.

No entanto, suas respostas diversificam com relação aos objetivos ou razões para usar gêneros de texto por meio de mídias digitais. Vejamos as respostas para a questão 6 do questionário: “Como uma atividade usando mídias digitais poderia ser desenvolvida a partir do gênero de texto? Dê um exemplo prático.”.

Para Cândida, é possível “desenvolver a atividade por meio das mídias digitais para: gostar, divertir, assimilar, conhecer e mediar o conhecimento”. Ela exemplifica seu pensamento ao sugerir o trabalho com o gênero letra de música, como abaixo.

Ex.: Texto “música”. Apresentar o vídeo clip da música sendo cantada. Aprender a pronúncia, reconhecer a gramática pretendida. Para divertir:

³⁰ Usaremos, neste trabalho e de forma geral, o termo “gênero/gêneros de texto”, não nos detendo a discutir sua classificação por acreditarmos que “todo texto participa de um ou de vários gêneros (ADAM; HEIDMANN, 2011, p. 18).

cantar a música coletivamente. Após com a letra da música impressa deixar lacunas para serem preenchidas, ouvindo o CD da música, no máximo por 3 vezes. Em grupos, os alunos gravarem eles cantando e apresentarem a turma. (Cândida - resposta da questão 6 do questionário).

Segundo a professora, as mídias digitais permitem trabalhar com os alunos os conteúdos curriculares por meio de atividades lúdicas, como “cantar a música coletivamente”, acompanhando a canção no vídeo *clip*, permitindo o desenvolvimento linguístico de aprender a pronúncia das palavras da canção e conteúdos gramaticais, bem como realizar exercícios de *listening* (prestar atenção à canção cantada e completar lacunas de palavras/expressões na letra da música) e *speaking* (formar grupos pequenos, gravar a canção e apresentar para toda a sala). Neste exemplo, a professora procura envolver o trabalho com as práticas de linguagem – ouvir, ler, escrever e falar – e com o conhecimento sistêmico da língua inglesa. Ao propor a realização da atividade de forma lúdica, a professora procura seguir preceitos teóricos socioculturais e interacionistas, centrando a aprendizagem nos alunos e entendendo a importância de possibilitar aos seus alunos atividades significativas que contribuam para a aprendizagem, bem como parecendo entender que “as tecnologias digitais agem como recursos sociais poderosos no contexto de aprendizagem de um indivíduo” (SEWLYN, 2011, p.40)

Para Maristela, o trabalho com gêneros textuais parece permitir a produção textual de diferentes tipos de sequência (narrativa, descritiva, explicativa, argumentativa, injuntiva, dialogal) segundo Bronckart (2012). O exemplo que o plano de aula oferece sugere o trabalho com a sequência narrativa e gênero literário conto.

Um exemplo seria exibir aos alunos um episódio de uma série ou cartoon que eles gostam, a partir disso, exibir através de uma mídia digitais o site Fanfiction mostrando aos alunos a grande diversidade de narrativas envolvendo os personagens, propor a eles que produzam um conto, uma narrativa curta, sobre aquele episódio e postem no site “Fanfiction!” (Plano de aula da professora Maristela).

Maristela também parece ver o uso de mídias digitais como um instrumento que propicie aprendizagem aos alunos de forma agradável e significativa ao sugerir “exibir aos alunos um episódio de uma série ou *cartoon* que eles gostam”. Ademais, parece conceber o uso de mídias digitais nas aulas de LI na perspectiva do aprendiz, propiciando-lhe autonomia e responsabilidade por sua aprendizagem (SELWYN, 2014). Para isso, a professora sugere passar um episódio de uma série de televisão

ou de um *cartoon* para os alunos e orientá-los no entendimento das narrativas que envolvem os personagens e na sequência produzam seus próprios contos sobre o episódio e postem no *site Fanfiction*. Rios-Registro e Almeida (2014, p. 218) contemplam a caracterização de Black (2005), segundo o qual *fanfictions* são “produções de cunho fictício, sem finalidade comercial, escritos por fãs e que têm como destinatários outros fãs de um determinado ícone midiático, como filmes, livros, cantores ou mesmo apresentadores de TV”. De acordo com Rios-Registro e Almeida (2014), o trabalho com as *fanfictions* é uma oportunidade de atrelar o texto literário ao uso de novas tecnologias, uma vez que, para as autoras, esse tipo de texto pode ser usado no contexto escolar, potencialmente para o ensino de língua inglesa.

Thaynara, por sua vez, sugere um trabalho de relacionar o gênero literário conto com a fotografia e dessa forma tecer relações entre as linguagens verbal e visual/casual. Para exemplificar, a professora conta que fez uma atividade desse tipo em suas aulas.

Fiz essa atividade em sala de aula, em que os alunos, a partir de uma fotografia tirada de seus celulares tiveram que criar uma narrativa (conto). Nas aulas anteriores, fizemos várias análises de fotografias, a função desse tipo de texto, como o registro fotográfico mudou com o passar dos anos, como nosso olhar modifica quando prestamos atenção aos detalhes, as pessoas, aos objetos para fotografar e nos contar uma história a partir dela. (Resposta da professora Thaynara à questão 6)

A atividade, cujo objetivo era guiar os alunos a desenvolver/praticar a capacidade de escrever um conto, foi realizada por Thaynara nas suas aulas de Língua Portuguesa, contudo, segundo a professora, poderia ser totalmente adaptada para o trabalho em LI. No encaminhamento metodológico, a professora solicitou que seus alunos observassem uma fotografia tirada de seus celulares e a partir dela criassem uma narrativa. Antes da tarefa de escrita, a professora procurou realizar com seus alunos análises de fotografias, nas quais chamou a atenção dos alunos para uma interpretação visual, bem como a criação de um contexto a partir da observação de detalhes, das pessoas e dos objetos presentes nas imagens. A abordagem multimodal empregada aqui possui relação com práticas contemporâneas significativas (ANJOS-SANTOS; FAULKNER, 2014). Com base em Kress (2010), Anjos-Santos e Faulkner (2014, p. 65) sintetizam a visão social-semiótica da multimodalidade por salientar que ela tem relação com “a produção, interação e o uso de práticas comunicativas em diferentes contextos”. Isso nos parece muito importante,

uma vez que, muitas vezes, ao serem solicitados para escrever, os alunos se queixam de não saber o que escrever. Dessa forma, a professora procurou levar os alunos a compreender as características tanto das fotografias quanto do gênero conto. Além disso, os alunos foram motivados a acessar seus conhecimentos prévios e experiências para a resolução da tarefa, por meio de seus celulares, que neste caso tiveram a função de instrumentos mediadores da atividade.

Em um levantamento junto aos planos de aulas, observamos que apenas Cândida e Thaynara enfocam em gêneros, ao passo que nas respostas do questionário, as três professoras afirmam fazer uso de mídias digitais e de gêneros em suas aulas de Inglês. Segundo elas, tal abordagem é centrada no aprendiz. Contudo, apesar dessa observação, nos remeteremos a Selwyn (2011) quando ele discute a aprendizagem centrada no estudante no que concerne ao uso da tecnologia digital na prática pedagógica. Na perspectiva do autor, a aprendizagem centrada no estudante e também formas abertas de ensino são aquelas que “ênfatizam a construção de significado e a interpretação, além de incentivar a autonomia do aluno e dispersão de poder” (SELWYN, 2011, p. 41). Dessa forma, ter o aprendiz como centro da aprendizagem engloba atividades significativas e que o levem a interpretar o que está estudando, além de tê-lo como protagonista, dirigido pelo professor e motivado a tomar decisões no processo.

De forma geral, o plano de aula de **Cândida** foca no trabalho de vocabulário referente às cores e faz uso do gênero literário poema, o de Maristela tem como conteúdo o trabalho com o vocabulário referente a animais e os aspectos linguísticos “How many, There is, There are, Números e plural irregular de animais”, como já observado; já o de Thaynara tem como objetivo o trabalho com o gênero textual “fact file” de países. Nesse sentido, analisaremos apenas os planos de aula que fazem mencionam o uso de gêneros de texto, ou seja, os de Cândida e Thaynara a seguir.

O plano de Cândida está estruturado em um quadro com 4 colunas verticais referentes a conteúdo, objetivos, procedimentos e materiais. Na coluna conteúdo temos como um título do plano de aula “Colors poem”, o título e, entre parêntesis, o tipo do poema - “Rainbow (Haiku), sua letra – “ Rainbow up in the sky/ Full of colors to make you smile/After the rain in sight”, o nome da autora – “ Mary Joy Lumanog” e a indicação de dois vídeos “The Rainbow colors song” e “Colors song 2”.

Com relação ao público e objetivo geral, não encontramos menção no plano, porém, observando seu conteúdo podemos inferir que se refere ao público infantil e

que seu objetivo principal é o de ensinar as cores. Já com relação aos objetivos específicos temos cinco objetivos de ensino na perspectiva do aprendiz, quais sejam:

- Aprender a pronúncia correta dos nomes das cores, perguntas e vocabulário assistindo os vídeos;
 - Reconhecer o nome das cores por meio de atividades lúdicas;
 - Identificar as cores por meio da ortografia;
 - Registrar por meio de atividades diversas;
 - Ler o poema e associar vocabulário.
- (Plano de aula da professora Cândida).

Tais objetivos específicos subjazem os procedimentos metodológicos, como a seguir mostraremos no Quadro 4 abaixo, porém, antes é importante dizer que o texto da coluna “Procedimentos” se inicia por afirmar que se trata de uma aula expositiva “através de explicações sobre os assuntos, com a utilização de diferentes recursos” (Plano de aula da professora Cândida). Os recursos midiáticos podem ser facilmente visualizados na quarta coluna “Materiais”, tratando-se de “TV *pen drive, pen drive, data show, slides, vídeos*”. Vê se, nesse plano, que os materiais, neste caso as mídias, são usados como instrumentos para facilitar a apresentação e aprendizagem do conteúdo – *colors*.

Voltando a tratar da relação objetivos específicos e procedimentos metodológicos, apresentamos o Quadro 4, no qual a primeira coluna corresponde aos procedimentos para a realização da aula e a segunda refere-se aos objetivos que subjazem à/ao orientação/procedimento.

Quadro 4: Objetivos específicos e procedimentos metodológicos

Procedimentos Metodológicos	Objetivo(s) que subjaz(em) a orientação
Apresentar palavras chaves associadas ao conteúdo necessárias para a realização das atividades. Apresentar (vídeo, TV, Data Show) imagens do arco-íris e do vocabulário a ser utilizado e pedir aos alunos que a observem.	Aprender a pronúncia correta dos nomes das cores, perguntas e vocabulário assistindo os vídeos; Reconhecer o nome das cores por meio de atividades lúdicas; Identificar as cores por meio da ortografia
Iniciar a aula sempre recordando o que foi estudado na aula anterior, fazendo um elo e interagir com os alunos de forma a introduzi-los ao conteúdo a ser estudado. Buscar sempre os conhecimentos prévios sobre o assunto e, estabelecer relação com a realidade.	Buscar sempre os conhecimentos prévios sobre o assunto e, estabelecer relação com a realidade.

Perguntar aos alunos: “Como surge um arco-íris? Quantas cores têm em um? Quais são elas?”. Questionar, ainda, os alunos sobre as cores que eles mais ou menos gostam. Peça a eles para fecharem os olhos e tentar lembrar qual a cor da sala de aula, da biblioteca da Escola, da cantina, da Sala da Direção, de sua casa, seu quarto e pergunte qual cor escolheriam, se pudessem, para pintar as paredes da sala de aula, seu quarto, etc. Em seguida, peça aos alunos que atribuam cores para alguns sentimentos, como: tristeza, amor, solidão, felicidade, etc.	
Apresentar o poema “Rainbow”, de Mary Joy Lumanog, em slide ou no Data Show e distribuir uma cópia para cada aluno. Solicitar a leitura individual e silenciosa para a familiarização com o texto. Em seguida, ler em conjunto.	Ler o poema e associar vocabulário
Apresentar com multimídia, os nomes das cores escritos com tinta colorida. Pedir aos alunos que formem duas grandes filas. Apontar para uma cor e pedir para os primeiros da fila que falem, em inglês, a cor utilizada para escrever a palavra. Trata-se de uma atividade de descontração.	Reconhecer o nome das cores por meio de atividades lúdicas; Identificar as cores por meio da ortografia;
Pedir aos alunos que leiam as cores em inglês e que discuta a tradução das mesmas em pares.	Aprender a pronúncia correta dos nomes das cores
Em seguida, pedir a eles que registrem por meio de atividades diversas (desenho, escrita, desembaralhar letra e formar o nome da cor, ditado, etc.).	Registrar por meio de atividades diversas)

Fonte: Plano de aula da professora Cândida

Conforme mostrado no Quadro 2 acima, os objetivos estabelecidos estão refletidos nos procedimentos metodológicos a serem seguidos na prática em sala de aula e podemos dizer que procuram atender, principalmente, às questões linguísticas de vocabulário e pronúncia das cores em inglês. Nesse sentido, o gênero poema haiku “The rainbow colors poem” é usado como instrumento para o ensino de língua inglesa, e não como objeto de ensino, conforme prescrevem os documentos oficiais de ensino PCN (BRASIL 1998), DCE (PARANÁ, 2008) e BNCC (BRASIL, 2017), dentre outros.

Passamos, agora, para a descrição e análise do trabalho apresentado pela professora **Thaynara**, o qual trataremos como um projeto de ensino e não como um plano de aula, uma vez que tem previsão de duração de 8 horas, conforme notas introdutórias no projeto.

Público Alvo: 9º ano do Ensino Fundamental.

Carga horária: 8h/a

Tema: Conhecendo aspectos culturais e linguísticos de países falantes de inglês, a partir do gênero textual “*Fact File - Countries*”. (Dados do plano de aula da professora Thaynara).

O projeto prevê sua aplicação em um 9º ano de Ensino Fundamental e tem como temática o conhecimento de aspectos culturais e linguísticos de países falantes de inglês por meio do gênero textual *fact file*. De forma bastante breve, o gênero *fact file*, cuja tradução para o português é arquivo de fatos (<https://brainly.com.br/tarefa/16276191>), refere-se a uma ficha técnica em forma de lista de itens ou aspectos referentes ao conteúdo registrado que pode ser um lugar, animal, planta, pessoa etc. No projeto analisado refere-se a países falantes de língua inglesa.

Na sequência dos itens relacionados ao contexto de ensino e conteúdo a ser ensinado, temos o projeto estruturado em um quadro com quatro colunas verticais referentes a Conteúdos/Tópicos, Objetivos, Procedimentos e Materiais.

Na coluna Conteúdos/Tópicos, temos a listagem de dois conteúdos/tópicos: o primeiro: “Conhecer³¹ o gênero textual “*fact file*”, de modo a explorar aspectos linguísticos e culturais de países que falam a língua inglesa.”; e o segundo: “Estudo do léxico e estrutura adequada à construção do sentido dos enunciados e ao gênero selecionado”, ou seja ao gênero *fact file – countries*. Nesse sentido, o primeiro conteúdo parece focar no gênero *fact file – countries*, referindo-se a conteúdo temático, estrutura, função comunicativa e contexto de produção, enquanto que o segundo conteúdo parece focar em questões estruturais da língua inglesa – léxico e gramática.

Para fazer o referido estudo, na coluna “Materiais” há a indicação de uso de “Computadores com acesso à internet; Dicionário inglês/português, e demais materiais didáticos (como textos e atividades) fornecidos pelo professor no momento da aula” (Projeto de ensino).

Com relação aos objetivos específicos, o projeto de aula contempla dois objetivos relacionados ao desenvolvimento da língua inglesa e a promoção de conhecimento e criticidade respectivamente.

³¹ Embora o primeiro conteúdo listado inicia-se com o verbo no infinitivo, o que é mais adequado a redação de objetivos de um trabalho, o consideramos conteúdo e não nos deteremos a discutir essa questão aqui por não ser da especificidade da pesquisa.

- Proporcionar aos alunos o desenvolvimento da língua inglesa por meio do trabalho com aspectos linguísticos, culturais, de costumes de países através do trabalho com o gênero textual "*Fact File - Countries*"³² (Plano de aula elaborado pela professora Thaynara).

- Promover o desenvolvimento do conhecimento e criticidade dos alunos a partir do trabalho com aspectos culturais, interculturais, linguísticos da língua. (Plano de aula elaborado pela professora Thaynara).

Observando o objetivo primeiro, entendemos que este está coerente com as orientações prescritas em documentos oficiais de ensino de Educação Básica (PCN, 1998, DCE, 2008, BNCC, 2016) e da forma que defendemos, ou seja o uso de gêneros de texto como instrumento de ensino, cujo objeto é a língua estrangeira (neste caso a inglesa) numa perspectiva sociocultural de ensino, ou como prescrito por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) o ensino da língua mediado pelas capacidades de linguagem nas quais se ensinam noções de conteúdo temático, contexto de produção e recepção do texto, estrutura composicional do gênero em questão e os aspectos léxico-semânticos e sintéticos da língua.

No segundo objetivo, como podemos observar, a redação se dá na mesma perspectiva sociocultural de ensino-aprendizagem, ou seja perspectiva do aprendiz – “Promover o desenvolvimento do conhecimento e criticidade dos alunos...”, evidenciando a preocupação da professora com a aprendizagem além da língua inglesa, chegando ao conhecimento de aspectos interculturais e a criticidade de seus alunos. Obviamente, o trabalho de leitura em língua inglesa sobre países falantes dessa língua trará conhecimento da língua em questão, já o conhecimento de países falantes de língua inglesa, permite ao aluno brasileiro confrontar as informações do país estudado/pesquisado com as informações do Brasil e desenvolver-se culturalmente e criticamente. Entendemos o termo “criticidade” como uma capacidade para julgar, ou seja, emitir um juízo de valor a partir do conhecimento sobre o objeto em questão. Tal criticidade só é possível quando, primeiramente, ocorre o que Selwyn (2011, p. 41), em análise do discurso de alguns educadores, relacionou à “crença que a tecnologia digital pode apoiar formas *progressistas* não-autoritárias de engajamento educacional” (grifo do autor). Nesse sentido, para ser possível criticar seu objeto de estudo, primeiro o aluno deveria ver sentido nele e ser

³² "*Fact File - Countries*" (ficha de informações/fatos sobre países/ ficha anexa ao Plano de aula elaborado pela professora Thaynara).

capaz de interpretá-lo, além de desenvolver uma postura autônoma no processo de ensino/aprendizagem.

A seguir, apresentamos o Quadro 5, referente aos procedimentos metodológicos, para em seguida tecer comentários quanto ao trabalho com gêneros de texto a partir do uso de mídias digitais em sala de aula de Inglês.

Quadro 5: Procedimentos metodológicos

Nº DE HORAS/AULA	PROCEDIMENTOS
2	Primeiramente, o professor apresenta a proposta do trabalho a ser realizado com a turma, traz textos, fatos e informações sobre a importância e o papel do inglês no Brasil e no mundo, realiza perguntas e a fim de desenvolver o pensamento crítico do aluno e debate na aula, tais como: What do you think about the English language? / Do you know which countries speak English? / Why is it important to learn English nowadays? Entre outras questões. Em seguida, o professor comenta com os alunos sobre o gênero textual a ser explorado com eles, o “Fact File - Countries”, realizando as seguintes perguntas: Do you know what a fact file is? / What does the words "fact", "file" and "country" mean? / What kind of information can be found in a fact file? / For what kind of situation we can use a fact file? Entre outras questões pertinentes para o momento.
2	Após a explicação inicial, o professor levará para os alunos um <i>fact file</i> , cujo país use a língua inglesa como língua materna. Nesse momento, o professor realiza um <i>close reading</i> com os alunos; tanto da parte estruturante da ficha (contexto de produção, título, imagem, tópicos, etc.), bem como da parte vocabular, gramatical e, também, de pronúncia das palavras (como numerais, superlativos, adjetivos, <i>simple present</i> , etc. Em seguida, o professor sorteará alguns países falantes de língua inglesa entre os alunos que trabalharão em dupla e os levará ao laboratório de informática a fim de que os mesmos pesquisem e construam, a partir do que foi discutido e a partir do conhecimento dos alunos, um <i>fact file</i> autêntico.
2	Após o estudo e pesquisa, os alunos receberão uma <i>check list</i> contendo perguntas a fim de comparar o <i>fact file</i> feito pelos alunos e aqueles trazidos pelo professor. Esse momento servirá para que os alunos observem as diferenças e adequem, junto com o professor, o que for necessário.
2	As últimas duas aulas servirão para que os alunos façam uma segunda produção, onde construirão seu novo <i>fact file</i> a partir de tudo o que foi estudado e corrigido. Após, os alunos confeccionarão seu <i>fact file</i> próprio, o qual será apresentado oralmente para a turma, sendo exposto posteriormente nos murais da escola.

Fonte: Plano de aula da professora Thaynara

Conforme observamos no quadro acima, nas primeiras duas aulas, o professor deve apresentar o projeto de ensino de leitura e produção textual por meio do gênero *fact file* aos seus alunos, bem como de provocar uma reflexão crítica sobre a importância e o papel do inglês no Brasil e no mundo. Dessa forma, o projeto traz contribuições interessantes e em conformidade com as prescrições da BNCC (BRASIL, 2016), relacionado ao eixo dimensão intercultural.

Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos. (BRASIL, 2016, p. 262)

Ao tratar dos aspectos culturais, fatos e informações sobre a temática, o projeto prescreve que o professor pergunte: “*What do you think about the English language?/ Do you know which countries speak English?/ Why is it important to learn English nowadays?*”, ao que podemos relacionar essa atividade diretamente às habilidades também prescritas na BNCC, como a seguir.

(EF09LI17)³³ Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania. (BRASIL, 2016, p. 263).

(EF09LI18) Analisar a importância da língua inglesa para o desenvolvimento das ciências (produção, divulgação e discussão de novos conhecimentos), da economia e da política no cenário mundial. (BRASIL, 2016, p. 263).

Nas duas aulas seguintes, a partir de um exemplo do gênero textual *fact file* sobre os Estados Unidos da América (ver Anexo A), o professor e os alunos devem realizar um tipo de leitura que Hayles (2012) denomina de *close reading* (leitura profunda). Nela são considerados aspectos mais amplos do que o texto em si, como o seu contexto de produção, o seu *layout*, imagens que porventura o acompanhem, no caso em questão a imagem da bandeira dos Estados Unidos etc. Além disso, essa leitura profunda pressupõe também um estudo do léxico, da gramática e da pronúncia de palavras. No caso do gênero *fact file*, o estudo da estrutura da língua pressupõe o

³³ Nas siglas EF09LI17 e EF09LI18 lê-se EF - Ensino Fundamental, 09 - nono ano, LI língua inglesa e 17 ou 18- número da habilidade.

trabalho com substantivos, numerais, adjetivos (grau superlativo) e predominância do tempo verbal no *simple present*.

Após analisarem características de um *fact file* por meio do material oferecido pela professora, as atividades para as duas aulas seguintes consistem na pesquisa e no preenchimento de uma *check list* sobre um país falante de língua inglesa. Para tal, o professor deverá organizar duplas de alunos, sortear para cada dupla um país falante de língua inglesa e em seguida levar os alunos ao laboratório de informática da escola para a realização da pesquisa sobre os referidos países.

Entendemos atividade de pesquisa no laboratório de informática com acesso à internet como uma atividade de letramento crítico e digital. Enquanto letramento crítico, a atividade pode “contribuir para ampliar a visão de mundo dos alunos, para trabalhar o senso de cidadania, para desenvolver a capacidade crítica [...]” (BRASIL, 2006, p.113). A referida atividade permite o letramento digital, definido por Soares (2002, p.151), como “o estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela”.

Portanto, na atividade de produção do gênero *fact file*, a qual os alunos são solicitados, o uso dessa mídia digital, a internet, além de permitir o uma busca autêntica por informações culturais sobre países falantes de língua inglesa (localização geográfica, história do país, costumes, língua oficial, moeda, bandeira, hino, população, etc.), contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual e cultural, também pode desenvolver nos educandos autonomia e responsabilidade na busca pelo conhecimento e por novos letramentos.

Ademais, é importante lembrar que para muitos alunos pesquisar na internet é algo novo e atraente, bem como o é o trabalho com gêneros de texto em língua inglesa, que aliado às mídias digitais constitui-se em práticas de multiletramento e multimodalidade, contemplando os eixos orientadores presentes na BNCC (BRASIL, 2016, p. 241-242), nomeadamente “caráter formativo de aprendizagem, multiletramentos e língua inglesa como língua franca”.

Como resultado da estreita relação entre o discurso e as novas tecnologias, a noção de multiletramentos refere-se às práticas de leitura e escrita que focam não só na linguagem verbal, mas também nas não verbais e está atrelada a noção de multimodalidade. A multimodalidade dos textos refere-se aos diferentes modos de apresentação de diferentes gêneros de texto, contemplando linguagens verbal e visual, além de efeitos sonoros. Considerando, os textos como híbridos e não lineares,

é preciso que a escola e os professores rompam com práticas tradicionais de leitura e escrita e busquem por novas práticas a fim de possibilitar a efetividade da aprendizagem de leitura e produção textual. Conforme Rojo (2013, p.8), "se os textos da contemporaneidade mudaram, as competências/capacidades de leitura e produção de textos exigidas para participar de práticas de letramentos atuais não podem ser as mesmas."

Com relação ao eixo caráter formativo, o professor é o responsável por mostrar aos alunos que o inglês, devido a sua expansão no mundo globalizado e atual, é uma língua capaz de promover a comunicação com falantes não-nativos". Esse aspecto evidencia a necessidade de se aprender inglês não somente para ter acesso à língua (e cultura) do outro, mas também para o desenvolvimento da intelectualidade". (VAZZATTA; FERRARINI; DENARDI, 2019, p. 280).

Nas aulas seguintes, o projeto prevê que o professor deva fornecer a cada dupla de alunos uma *check list* contendo, na coluna à direita, perguntas referentes às principais características do *fact file*. Em outras 3 colunas, à esquerda, as 3 opções de resposta – YES, NO, KIND OF (ver Anexo A). As perguntas características do *fact file* como gênero de texto (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, BRONCKART, 2012) referem-se aos aspectos de: a) ação da linguagem (contexto de produção e recepção, objetivo e conteúdo temático do texto); b) estrutura composicional do texto (tipos de sequência textual: narração, argumentação, explicação, descrição, injunção, dialogal); e c) estrutura linguística (aspectos lexicais, semânticos e sintáticos que permitem a coesão e coerência do texto). Perguntas sobre *layout* do texto ou a imagem – a bandeira do país - contida no *fact file* também são pertinentes, uma vez que tais elementos constituem a linguagem visual³⁴ e são relativos à multimodalidade presente no gênero em questão. Por meio da *check list*, os alunos avaliam suas produções de *fact file* e fazem ajustes necessário na primeira versão produzida.

Assim, a *check list*, entendida como instrumento mediador da aprendizagem (DENARDI, 2009), possibilita maior interação entre os alunos e aprendizagem de inglês, uma vez que os pares poderão ler as perguntas em inglês em voz alta, ouvir

³⁴ Na teoria da Semiótica Social (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006), uma mesma imagem oferece um *significado representacional* (referente à situação comunicativa/contexto de comunicação), um *significado interacional* (referente à relação entre os participantes da situação comunicativa) e um *significado composicional* (referente à estrutura composicional que representa a situação comunicativa).

seu colega e analisar juntos o conteúdo estudado e, em nosso caso, construir o *fact file* do país falante de língua inglesa atribuído à dupla de alunos. Em situações de aprendizagem, nas quais os alunos já tenham produzido a primeira versão do gênero estudado, a *check list* possibilita a reescrita da primeira versão com adequações ao gênero. Por sua vez, essa reescrita realiza a função de uma análise linguística mais afinada ao nível de entendimento sobre o funcionamento e uso da linguagem verbal, desencadeando, assim, proficiência linguística.

Em suas duas últimas aulas, o projeto prevê que os alunos realizem a análise linguística acima mencionada, ou segundo excerto do projeto de aula da professora Thaynara que “os alunos façam uma segunda produção, [...] construirão seu novo *fact file* a partir de tudo o que foi estudado e corrigido”. Na sequência, os alunos devem apresentar seus *fact files* “oralmente para a turma, sendo exposto posteriormente nos murais da escola.” (excerto do projeto de aula da professora Thaynara). Com relação a apresentação e exposição dos trabalhos à turma e à comunidade escolar respectivamente, a professora procura tornar a atividade significativa e coerente com o trabalho com gêneros de texto na escola. Em outras palavras, textos autênticos, pertencentes a gêneros de texto diversos e produzidos em diferentes esferas/contextos de atividade humana, desempenham funções sociais distintas ao circular por essas e outras esferas/contextos. Assim, também na escola, segundo os documentos oficiais de ensino (BRASIL, 1998, 2002, 2016), bem como teóricos da área (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY; 2004, CRISTOVÃO; TORRES, 2006, DENARDI, 2009, 2017^a, 2017^b, dentre outros), os textos produzidos pelos alunos devem sair dos muros da escola para cumprir suas funções sociais. Dessa forma, professores e alunos sentem que seu trabalho não serviu apenas para cumprir uma obrigação, mas para cumprir com o objetivo real da produção de seus textos, no caso dos *fact files* informar a comunidade escolar algumas das características importantes sobre os diferentes países falantes de língua inglesa.

A fim de expandir as habilidades trabalhadas por meio dos *fact files*, o projeto poderia incluir também a produção de um *fact file* sobre o Brasil, com o intuito de comparar as informações com aquelas usadas para falar de outros países, cuja língua materna e cultura diferem da nossa. Acreditamos que essa seria uma forma de contemplar um dos objetivos/habilidades presentes na BNCC de LI para o nono ano do EF.

(EF09LI19) Discutir a comunicação intercultural por meio da língua inglesa como mecanismo de valorização pessoal e de construção de identidades no mundo globalizado (BRASIL, 2016, p.263).

Conforme pudemos perceber na discussão acima, o uso de gêneros de texto em aulas de LI via mídias digitais é viável e pertinente, uma vez que há uma miríade de gêneros de texto possíveis de serem acessados via internet, o que o professor precisa observar ao fazer uso das mídias e dos gêneros é que tais usos contribuam para atingir os objetivos de ensino-aprendizagem, sejam eles quais forem, e não sirvam apenas para cumprir prescrições ou usados indistintamente. O uso responsável e adequado de mídias digitais em sala de LI requer do professor conhecimento sobre o recurso a ser utilizado e sobre o conhecimento a ser construído, bem como uma metodologia de ensino-aprendizagem condizente.

A seguir, apresentamos o resumo deste capítulo.

3.3 RESUMO DO CAPÍTULO

O objetivo deste capítulo foi o de apresentar e analisar os cinco temas, emergentes dos dados de pesquisa, nomeadamente: a) uso de mídias digitais em sala de aula de LI; b) razões para o uso; c) fatores facilitadores do uso; d) fatores limitadores do uso; e e) uso de gêneros de texto e de mídias digitais.

No capítulo a seguir, procuraremos sintetizar a trajetória da pesquisa, responder as questões de pesquisa, bem como discorrer sobre as limitações e implicações pedagógicas que a presente pesquisa possa suscitar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo tem por objetivo, em um primeiro momento, apresentar uma síntese da trajetória deste trabalho, como também os resultados da investigação realizada, respondendo às perguntas de pesquisa. Na sequência, apresentamos algumas considerações.

4.1 SÍNTESE DA PESQUISA

Retomando o objetivo da pesquisa aqui apresentada que foi o de *investigar as percepções de professores de língua inglesa de escolas públicas e privadas do sudoeste do Paraná sobre o uso das mídias digitais em suas aulas*, bem como os seus dois objetivos específicos: a) investigar as percepções dos professores participantes sobre fatores facilitadores e limitadores para o uso de mídias digitais nas aulas de Língua Inglesa; e b) investigar as percepções de como os professores participantes usam as mídias digitais em suas aulas de LI, nesta seção discorreremos brevemente sobre sua trajetória.

A princípio, logo depois da elaboração do projeto de pesquisa contemplando objetivos, o contexto da pesquisa, questões de pesquisa, metodologia de geração e análise de dados, riscos e contribuições da pesquisa, submetemos o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa via Plataforma Brasil. Tendo recebido o parecer favorável, sob o número 3.203.900, passamos à geração de dados.

Para gerarmos dados para pesquisa, realizamos no primeiro semestre de 2019 um minicurso intitulado “Mídias digitais no ensino-aprendizagem de línguas” por meio do Programa de Extensão Parceria Universidade-Escola do curso de Licenciatura em Letras Português-Inglês da UTFPR – Câmpus Pato Branco. Conforme mencionamos, o minicurso tinha como objetivo gerar dados para a pesquisa, mas também proporcionar discussões sobre a temática e oferecer subsídios aos participantes sobre que caminhos seguir para elaborar e realizar atividades práticas com o uso de mídias digitais em suas aulas de línguas estrangeiras modernas. Embora tivéssemos ofertado 25 vagas, apenas 8 professoras participaram do minicurso. Dentre essas oito professoras, três professoras de Inglês que estavam atuando em sala de aula no momento do minicurso e por essa razão participantes focais da pesquisa.

No minicurso, as interações entre professora ministrante e professoras participantes, ficticiamente chamadas de Cândida, Maristela e Thaynara, foram áudio-gravadas e partes significativas foram transcritas. Ademais, um questionário, constituído de oito questões sobre a temática (incluindo uso das mídias na preparação de aulas, aplicação em sala de aula e orientação de uso dessas para atividades extraclasse, fatores facilitadores e limitadores sobre o uso das mídias digitais, ações para suprir o não funcionamento de mídias em sala de aula, uso de gêneros de texto aliado ao uso de mídias digitais e efeitos do uso das mídias digitais) foi aplicado aos participantes e por eles respondidos. Ainda de forma a possibilitar o cruzamento de dados, os participantes elaboraram um plano de aula, no qual é contemplado o uso de mídias digitais.

De posse do material documental da pesquisa, procedemos à realização de uma pré-análise, fazendo o levantamento de temas presentes nos textos orais e escritos das participantes. Em seguida, realizamos a análise de conteúdo dos temas emergentes, nomeadamente: a) uso de mídias digitais em sala de aula de LI; b) razões para o uso; c) fatores facilitadores do uso; d) fatores limitadores do uso; e e) uso de gêneros de texto e de mídias digitais) com base na revisão de literatura apresentada no capítulo I desta dissertação, que procurou discutir os conceitos basilares da pesquisa, envolvendo os estudos de Lévy (1999), Miskolci (2011), Kenski (2010), Martino (2015), Selwyn (2011, 2013, 2017), Leffa (1999, 2006, 2009, 2013), Paiva (2001, 2013, 2019), entre outros.

Concomitantemente à realização da análise, procuramos estruturar e realizar a redação final dos capítulos e da dissertação que ora estamos prestes a finalizar.

Na seção a seguir, retomaremos as questões de pesquisa, procurando respondê-las de modo a evidenciar os resultados da pesquisa.

4.2 QUESTÕES DE PESQUISA E RESPECTIVAS RESPOSTAS

Nesta seção, buscaremos sintetizar as análises realizadas no capítulo anterior de forma a responder as questões específicas de pesquisa, para na sequência articulá-las e responder à pergunta principal.

4.2.1 QUESTÃO ESPECÍFICA 1: QUAIS SÃO AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES PARTICIPANTES COM RELAÇÃO AOS FATORES FACILITADORES E LIMITADORES PARA O USO DE MÍDIAS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA?

Para responder à questão de forma bastante clara, apresentamos o Quadro 6 abaixo.

Quadro 6: Fatores facilitadores e limitadores do uso das mídias digitais nas aulas de língua inglesa

Fatores facilitadores e limitadores do uso das mídias digitais nas aulas de língua inglesa	
Facilitadores	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de mídias digitais faz parte do cotidiano dos alunos - Acesso rápido à informação - Alunos gostam de usar mídias - Aceitação que os contextos de ensino-aprendizagem mudaram (não resistência a mudanças) - Agilidade no processo de ensino-aprendizagem - Recursos tecnológicos em bom estado de uso
Limitadores	<ul style="list-style-type: none"> - Falta ou escassez de aparato tecnológico - Desconhecimento digital dos professores - Espaço inadequado - Falha na tecnologia: necessidade de elaboração de plano “B” - Resistência dos professores - Tempo limitado preparação de aulas - Não permissão de uso de laboratório de informática

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme os dados acima, podemos dizer que as percepções das professoras sobre os fatores facilitadores do uso das mídias digitais nas aulas de LI são: 1) de ordem técnica: que dizem respeito aos recursos tecnológicos em bom estado de uso; 2) de ordem administrativa: referem-se à instalação, atualização e manutenção dos equipamentos para mantê-los em bom estado de funcionamento pelo setor administrativo da escola; e 3) de ordem pedagógica: em relação aos alunos, refere-se ao fato de as mídias digitais fazerem parte do dia a dia dos alunos e de eles gostarem

de usá-las para terem acesso facilitado à informação; e, em relação aos professores, refere-se ao fato de eles acatarem as mudanças no ensino-aprendizagem decorrentes do uso da tecnologia, sobretudo da tecnologia digital, quando acessam à informação de forma mais ágil e chamam a atenção dos alunos para um objeto de aprendizagem que é trabalhado por meio das mídias digitais das quais eles tanto gostam.

De forma análoga, as percepções das professoras sobre os fatores limitadores do uso das mídias digitais em suas aulas de LI são de: 1) ordem técnica: relacionada à ausência ou mal funcionamento dos recursos tecnológicos ; 2) ordem administrativa: refere-se à falta ou escassez de aparatos tecnológicos, espaços inadequados, tempo limitado de preparação de aulas (nas escolas públicas o número de horas-atividade é insuficiente para o número de tarefas que o professor precisa cumprir, como também a carga horária elevada, por vezes, de 40 h/a semanais, que se submetem muitos dos professores, não lhes permite tempo para pesquisas e planejamento de aulas diferenciadas.) e a não permissão do uso do laboratório de informática por funcionários da escola (questão que pode ser resolvida pelo setor de gestão de pessoas); e 3) ordem pedagógica: trata do desconhecimento de manuseio das tecnologias digitais por parte dos professores e de uma atitude de resistência por parte deles.

Mesmo que as limitações de ordem técnica, administrativa e pedagógica existam nas escolas em que elas atuam, o simples fato de elas estarem cientes de que com o advento da tecnologia existe uma nova forma de aprender, uma nova relação com o saber e que não se pode ensinar mais da mesma forma, já lhes dá muita vantagem para buscarem alternativas para o uso de tecnologias digitais, afinal, elas já parecem estar colocando em prática metodologias que levam em consideração: o menor tempo de concentração dos alunos; a necessidade do acesso ágil às informações; a conectividade espontânea entre diferentes textos e entre diferentes mídias; as novas formas de se relacionar com os aparatos tecnológicos; o surgimento de novos gêneros (digitais); a ampliação da possibilidade de interação com pessoas de outros lugares em um mundo globalizado; dentre outros fatores.

4.2.2 QUESTÃO ESPECÍFICA 2: QUAIS SÃO AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DE COMO ELES UTILIZAM AS MÍDIAS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA?

Os dados analisados apontam como as professoras procuram utilizar as mídias digitais em suas aulas de Inglês, seja na preparação, implementação em sala de aula e atribuições de atividades extraclasse. Intentamos a mostrar aqui *como é* feito o uso das mídias em cada uma dessas etapas.

No que tange à etapa de preparação das aulas, fica claro que a tecnologia/as mídias digitais são usadas como um instrumento ou tecnologia educacional: para que as professoras façam pesquisas de materiais e/ou de objetos de aprendizagem; para a sua organização (por exemplo, de conteúdo a ser trabalhado); para a preparação de atividades (*worksheets*, avaliações) que precisam ser impressas para serem posteriormente usadas pelos alunos; para a montagem de materiais de exposição de imagens, textos ou sons, como *slides*; dentre outras formas.

Dessa forma, o professor precisa conhecer como os recursos tecnológicos funcionam e familiarizar-se com eles para depois, em aula, aplicá-los. Assim, a preparação dessas aulas pode incluir a navegação pelo material digital com o treino para o uso de suas ferramentas e objetos de aprendizagem em aula.

Além disso, ainda no que diz respeito à etapa que antecede a aula, fica claro que a seleção de vídeos, músicas, *sites* e materiais para projeção também é feita pela professora no momento em que ela pensa a execução da aula, antecipadamente. Até mesmo porque na etapa de recomendação de atividades extraclasse, quando alguma professora sugere um vídeo, um *site*, etc. como complementar à aula, ela o faz com base na coerência do tema em estudo, pois acredita que além de complementar o que se estuda em sala, essa atividade extra pode reforçar algum conteúdo estudado.

Na etapa da aula propriamente dita, as professoras mostraram usar as mídias digitais de diferentes modos, tais como: na projeção de imagens ou textos que também poderiam ser expostos por outros meios, como folhas impressas ou *flashcards* imagéticos; na abordagem um conteúdo de uma forma que elas descrevem como “diferente”; na projeção de vídeos, que, por serem um recurso multissemiótico, permitem uma exposição multissensorial em que os alunos se beneficiam de imagens, textos e sons difíceis de reproduzir ou irreproduzíveis pelo professor (como o som de animais); na motivação à participação e a interação entre os alunos por meio de atividades que requerem aplicativos de celular para *quizzes* sobre o tema estudado (*Kahoot!*) ou em um jogo interativo fazendo a leitura de códigos (*QR Code Reader*), ou seja, novamente, a tecnologia surge como um meio para a abordagem pedagógica.

Podemos concluir que a abordagem que as professoras participantes fazem por meio da tecnologia não se relaciona com a noção estabelecida por Selwyn et al. (2016) de encarar a escola como pressuposto espaço para uso da tecnologia digital, o que consiste em analisar a forma como os alunos usam a tecnologia digital enquanto estudantes. Mesmo que algumas das atividades prevejam o uso de tecnologia digital, como de mídias digitais, segundo Selwyn et al. (2016) salientam, tais atividades não parecem levar os alunos a pensar a tecnologia de forma diversa de como/quando a utilizam no dia a dia. Da falta de clareza desta noção pode decorrer um uso limitado ou até mesmo inapropriado da tecnologia digital no contexto escolar, ao invés da potencialização do ensino e da aprendizagem.

Uma abordagem da LI por meio de diferentes gêneros de texto, incluindo os gêneros digitais, também apareceu nas atividades aplicadas pelas professoras participantes. Além de explorar características dos gêneros, elas citam diferentes objetivos para tal abordagem e como consequência em como utilizá-los em sala de aula, como: na promoção de atividades lúdicas, que atraiam a atenção e motivem os alunos, a partir do gênero letra de música; na produção de um conto, uma narrativa curta, baseado em alguma série ou *cartoon* de que os alunos gostem e postá-lo em um *site de Fanfiction* em que há a possibilidade de interagir com outras pessoas que gostam do mesmo tema ou dos mesmos personagens; na exploração de aspectos linguísticos e culturais de países que falam a língua inglesa por meio de *fact files*; e na seleção de informações mais pertinentes para compor determinado texto usando um *check list*.

O uso de gêneros de texto em aulas de LI via mídias digitais, tal como exemplificado no parágrafo anterior, é relevante, pois as professoras mostraram que tais usos contribuem para atingir os objetivos de ensino-aprendizagem e não servem apenas para cumprir prescrições ou serem usados indistintamente.

Outro ponto importante com relação às percepções das professoras de como as mídias digitais devem ser usadas em suas aulas de LI é a necessidade que todas elas mencionaram de se ter um “plano B” em caso de mau funcionamento das mídias ou de outros imprevistos. Esse plano alternativo prevê ações como: a assistência de um técnico ou de um aluno; a troca de aparelho; outra metodologia para a execução da tarefa como pesquisa, leitura do texto/vocabulário a ser estudado; o uso de cópias impressas da atividade (ou de quaisquer outros meios); e a mera explanação oral do conteúdo. Aliás, ter um “plano B” é uma prática comum dos professores, pois eles

sabem que mesmo usando outros meios (que não os digitais), há a possibilidade de inúmeros imprevistos, como trocas de aulas, passeios dos alunos, greve, etc., ou seja, imprevistos não se relacionam apenas às tecnologias.

4.2.3 QUESTÃO GERAL DE PESQUISA: QUAIS SÃO AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA ACERCA DO USO DAS MÍDIAS DIGITAIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA?

A partir das reflexões supracitadas, buscaremos responder à questão principal que guiou nosso trabalho, em relação às percepções dos professores participantes da pesquisa sobre o uso das mídias digitais nas suas aulas de LI.

Nesse sentido, as análises permitiram compreender que os professores veem as mídias digitais como um *recurso* ou uma tecnologia educacional a mais que pode ser usada com o intuito de auxiliar ou suportar a abordagem ou o objeto de aprendizagem a ser apresentado na aula. Da mesma forma que o livro didático e o quadro são tecnologias educacionais, embora de natureza física, as mídias digitais também são tecnologias educacionais, porém de natureza digital. As professoras usam tais mídias digitais como um *instrumento* que faz parte de suas metodologias de trabalho com diferentes finalidades, como para: divertir (de forma lúdica por meio de músicas, *video clips*), complementar ou reforçar um conteúdo; abordar um novo conteúdo; expor imagens; preparar um jogo online (*Kahoot!*) e projetá-lo usando o *DataShow*; acessar aplicativos com atividades que contenham som, imagem e/ou texto escrito, dentre outras.

Podemos concluir também que as professoras participantes percebem o uso da tecnologia/das mídias digitais de forma benéfica para o processo de ensino-aprendizagem. Mesmo quando lhes foi perguntado “Que *efeitos* no ensino aprendizagem você julga haver usando-se as mídias digitais no e para o contexto escolar?” (no questionário aplicado ao final do minicurso), em suas respostas, de forma geral, não foram apontados malefícios. Ao descreverem tal uso, elas usaram termos de conotação positiva, tais quais: “agilidade”, “acesso rápido e fácil a informações”, “exposição/abordagem de um determinado conteúdo de maneira diferente”, “reforço de algum conteúdo”, “agrado aos alunos”, “motivação”, “caminho para o letramento crítico”, “entretenimento”, “aprendizagem autônoma”, “aproximação

da realidade dos alunos”, “valorização dos alunos e construção de sentido àquilo que é proposto pelo professor”, “conteúdo mais interessante e interativo”, “melhor interação entre alunos e professores” e “para atingir os objetivos de ensino e aprendizagem estabelecidos no plano de aula”.

Salientamos que no momento de geração de dados, as professoras participantes estavam em um contexto de formação continuada/curso de extensão, fora da sala de aula. Esse fator permitiu que elas fizessem uma reflexão acerca do tema proposto como se estivessem observando suas próprias aulas de forma externa e pudessem vislumbrar possibilidades de ensino-aprendizagem por meio das mídias digitais nas aulas de Língua Inglesa, levando em consideração seus contextos de atuação.

De forma geral, a articulação, entre as respostas das questões específicas acima reportadas nos permite compreender que, apesar do reconhecimento da rapidez no acesso a informações e da agilidade no processo ensino-aprendizagem que as mídias digitais proporcionam, alguns professores veem a questão do tempo que o uso de tais mídias lhes demanda como um fator restritivo ou até mesmo impeditivo. Ademais, os professores precisam de *know-how* para usar as mídias, além da cumplicidade de uma estrutura técnica e administrativa eficaz. É inegável no discurso das participantes que as mídias digitais adentraram o contexto escolar e que estão incorporadas a vários aspectos da vida. Contudo, ainda que elas digam que sim, que as usam em suas aulas e em prol delas, o que parece transparecer mais que o uso em si é a intenção de uso. Ao exporem os fatores limitadores, elas parecem justificar as situações em que não é possível usar tais tecnologias digitais efetivamente na escola, mesmo que saibam do proveito decorrente do uso delas.

4.3 CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS DA PESQUISA

Finalizamos este capítulo ressaltando que as contribuições desta pesquisa residem, primeiramente, no fato termos oferecido aos professores um minicurso sobre mídias digitais no processo de ensino-aprendizagem de línguas, abrindo espaço para que as professoras participantes pudessem discutir a questão da tecnologia, que parece estar tão imbricada nas nossas tarefas diárias que às vezes não as percebemos. O simples fato de abrir espaço para os professores discutirem o tema,

seja durante o minicurso ou por meio da leitura do presente trabalho, pode contribuir positivamente para que haja um momento reflexivo sobre a prática docente no que concerne ao uso das novas tecnologias em sala de aula de LI.

Discutimos como os alunos e os próprios professores se relacionam com o saber e de que forma o professor pode mediar, com fluência digital, um processo significativo de construção de conhecimento. Mesmo identificando e discutindo fatores limitadores do uso das mídias digitais, acreditamos que ao identificá-los em um contexto situado permite que haja uma reflexão sobre as medidas que podem ser tomadas para transpô-los na medida do possível e conseqüentemente fazer uma tentativa de adequação das metodologias à essa nova relação com o saber, conforme comentamos na seção anterior.

Ademais, buscamos contribuir com as pesquisas realizadas na área da Linguística Aplicada e de formação continuada de professores de LI, oferecendo um pequeno recorte referente às percepções de professores sobre o uso de mídias digitais em suas aulas, uma vez que conhecendo o pensamento do professor, suas capacidades e limitações, é possível propiciar/ realizar projetos e programas voltados ao letramento digital de professores de LI, contribuindo para que professores utilizem as tecnologias/mídias digitais de forma crítica e criativa, “dando-lhe significados e funções, em vez de consumi-la(s) passivamente. O esperado é que o letramento digital seja compreendido para além de um uso meramente instrumental.” (FREITAS, 2010, p. 340, consumi-las - acréscimo entre parênteses nosso).

Na área de Linguagens, no eixo Tecnologia, acreditamos que as contribuições deste estudo recaem sobre as múltiplas possibilidades de prática de habilidades comunicativas da LI por meio das mais variadas tecnologias. Ademais, a associação da tecnologia às abordagens multiletradas, multimodais e multissemióticas da LI, preconizadas pela BNCC (Brasil, 2016) e abordadas neste trabalho, parece ser uma possibilidade de novos modos de ensinar e de aprender. Portanto, a presente pesquisa possui relevância no momento em que procura contribuir com uma demanda crescente de outras pesquisas no que diz respeito ao uso prescrito ou esperado das tecnologias digitais em contexto escolar na área da Linguística Aplicada e de formação continuada de professores de Língua Inglesa.

Esperamos que este trabalho sirva de aporte e possa contribuir com outras pesquisas e estudos realizados na área da formação de professores de LI ou, ainda,

na compreensão da complexidade do uso da tecnologia no contexto escolar. Além disso, é importante salientar que, no papel de pesquisadora iniciante que conduziu todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa, também me beneficiei do trabalho realizado junto com os professores participantes, uma vez que pude amadurecer as teorias estudadas e me desenvolver enquanto pesquisadora na área que me interessa, bem como me desenvolver enquanto professora de LI, seja refletindo sobre outras práticas pedagógicas, seja sobre minha própria prática.

4.4 LIMITAÇÕES E EXPECTATIVAS FUTURAS

No que tange às limitações de nosso estudo, destacamos alguns fatores externos à pesquisa que dificultaram o seu progresso e, conseqüentemente, restringiram o tempo disponível para desenvolver um trabalho mais completo e profundo em suas análises, como, por exemplo, a burocracia do Comitê de Ética para a liberação da pesquisa e a inadequação da exigência do trâmite via Plataforma Brasil, visto que esta não é uma pesquisa da área da Saúde, para a qual a plataforma foi criada. Outro fator foi o número reduzido de professores que se inscreveram no minicurso sobre o uso de mídias digitais nas aulas de línguas e, menor ainda, de professores de LI. Isso limitou o alcance a professores de LI que se interessam em discutir o tema e, conseqüentemente, nosso *corpus* de análise.

Por fim, esperamos que as limitações identificadas possam servir de alerta para futuras pesquisas sobre a temática.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, M. H. V.; PAIVA, V. M.O. Repensando o curso de Letras: habilitação em língua estrangeira. In: LEFFA.V. J. (Org.) **TELA** (Textos em Linguística Aplicada) [CD ROM]. Pelotas: Educat, 2000.

ALVES, U. K. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, Gina Ritter et al. (Orgs.). **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2009, p. 201-235.

AMABILE, T. M. Motivational synergy: toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the workplace. **Human Resource Management Review**, v.3, n. 3, p. 185-201, 1993.

ANJOS-SANTOS, L. M.; EL KADRI, M. S.; GAMERO, R.; GIMENEZ, T. N. T **Teaching and Learning English in Digital Times: Suggested Workshop Materials**. Londrina: Kan Editora, 2013.

_____. (2016). **Developing English Language Teachers' Professional Capacities through Digital and Media Literacies: A Brazilian perspective**. In M. N. Yildiz; J. Keengwe (Eds.), *Handbook of Research on Media Literacy in the Digital Age* (p. 91 - 114). Hershey PA USA: Information Science Reference.

ANJOS-SANTOS, L.M; FAULKNER, J. 2014. Fostering creative and critical uses of English as an additional language in digital times. In: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; GAMERO, R. (Orgs). **Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica**. Campinas: Ed. Pontes, 2014.

ARAGÃO, R. C.; BEATO, Z.; SANTOS, T. F. **As TICs e o ensino de línguas**. Anais. X SEPEXLE – Seminário de Pesquisa e Extensão em Letras. UESC. 2019. Disponível em: <<http://www.uesc.br/eventos/sepexle/anais/10.pdf>> Acesso em 10 jan. 2020.

ARAGÃO, R. C. Projeto FORTE: Formação, Reflexão e Tecnologias no Ensino na Bahia. In: Júlio César Araújo; Messias Dieb. (Org.). **Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. Disponível em <https://www.researchgate.net/profile/Rodrigo_Aragao7/publication/321753464_PROJETO_FORTE_Formacao_Reflexao_e_Tecnologias_no_Ensino_na_Bahia/links/5a2fe751a6fdccb7ef11cbe/PROJETO-FORTE-Formacao-Reflexao-e-Tecnologias-no-Ensino-na-Bahia.pdf> Acesso em 06 jan. 2020.

_____. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 83-112, mar. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982017000100083&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 01 jan. 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201610396>.

AZZARI, E. F.; LOPES, J. G. Interatividade e tecnologia. In: **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. (Org.) Roxane Rojo. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Edições 70: Lisboa, Portugal. 1977.

BELSHAW, D. A. J. **What is “Digital Literacy”?** A pragmatic investigation. Tese de doutorado. Disponível em <<http://www.neverendingthesis.com/doug-belshaw-edd-thesis-final.pdf>>. Acesso em 04 jan. 2020.

BIASOTTO, M. Ensino de língua estrangeira: que caminhos trilhar? **Interletras**, v. 3, n. 19, abr. 2014/set. 2014 – p 1-13.

BOTELHO, G.; LEFFA, V. J. **Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual**. In: DE LIMA, Diógenes Cândido (org.). Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRAGA, J. C. F.; PAIVA, V. L. M. O. Turmas grandes e limitações tecnológicas: buscando soluções. **Letras & Letras**, Uberlândia, n. 25, v. 2, p. 273-288, jul./dez. 2009.

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

_____. Ministério da Educação e Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN Ensino Médio**. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 3.ed. Brasília, DF, 2016.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

CELANI, M. A. A. **Ensino das línguas estrangeiras: olhando para o futuro**. In: _____, (org.). **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.

_____. Concepções de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula. In: **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. Maria Antonieta Alba Celani (Org.) Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. P. 129-140.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L.; TORRES, A. C. da G. Gênero textual como instrumento para o engajamento do aprendiz no processo de avaliação de produção escrita. In: L. T. Machado; V. L. L. Cristovão; V. B. Furtoso (Orgs.). **Aspectos da Linguagem: considerações teórico-práticas**. Londrina: Universidade de Londrina, 2006.

CRYSTAL, D. **Texting**. In: *ELT Journal*, v. 62, n. 1, 2008, p. 77-83.

_____. **Language and the Internet**. Cambridge University Press, 2006.

_____. **A revolução da linguagem**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **English as a global language**. Cambridge University Press, 2003.

CUNHA, M. P.; SETTON, M.G. **A moderna socialização escolar: um estudo sobre a construção da crença nas tecnologias digitais e seus efeitos para o campo da educação**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10102013-113416/> > Acesso em 20 jan. 2020.

DENARDI, D. A.C. Didactic sequence: a dialectic mechanism for language teaching and learning. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, p. 163-184, 2017.

_____. Desafios no processo de construção de sequência didática de gêneros textuais na formação inicial de professores. **VEREDAS - Revista de estudos linguísticos**, v. 21, p. 401-423, 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens**. Trad. Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DI LUCCIO, F. **Do Iluminismo à Web Semântica: reflexões sobre a comunicação com base em uma única língua**. Tese de doutorado. PUC-Rio, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: B. Schneuwly; J. Dolz (Orgs.). **Os gêneros orais e escritos na escola**. Trad. R. Rojo; G. S. Cordeiro. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos Digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 35, n. 2, abr-jun, 2013, pp. 125-133.

ESPURI, P. H. **A política do tablete educacional no ensino de inglês em escolas do estado do Paraná**. Anais do VI Congresso Latino-americano de Formação de Professores de Línguas, abr. 2017, v. 2, n. 2 - Disponível em <<https://www.proceedings.blucher.com.br/article-details/a-politica-do-tablete-educacional-no-ensino-de-ingles-em-escolas-do-estado-do-paran-25511>> Acesso em 09 jan. 2020.

FRANCESCON, P. K.; RORATO, D. C. C. P. Leitura crítica de texto multimodal em língua inglesa: uma proposta didática. **Entretextos**, v. 17, n. 1, 2017.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.03, p.335-352, dez. 2010.

GAROFALO, D. Como trabalhar o letramento digital nas aulas. **Revista Nova Escola**. 12 de novembro de 2019. Online <<https://novaescola.org.br/conteudo/18674/como-trabalhar-o-letramento-digital-nas-aulas>> Acesso em 14 jan. 2020.

GONNET, Jacques. **Educação e Mídias**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HAYLES, N. K. **How we think**. Digital media and contemporary technogenesis. Chicago: University Press, 2012.

JAMESON, F. 1998. Notes on Globalization as a Philosophical Issue. In: JAMESON, Frederick; Masao MISYOSHI (Eds.) **The Culture of Globalization**. Durham: Duke University Press.

JORDÃO, C. M.; FOGAÇA, F. C. **Ensino de inglês, Letramento Crítico e cidadania**: um triângulo amoroso bem-sucedido. Revista Línguas & Letras, v. 8, n. 14, p. 79-105. 2007.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus, 2007.

_____. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

_____. **Educação e tecnologias o novo ritmo da informação**. 6 ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. New York and London: Routledge, 2010. 233p.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L.P (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

LACOSTE, Y. (Org.); RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LEFFA, V. J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

_____. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: Vilson J. Leffa. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada**: temas e métodos. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36.

_____. Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual. In: **Ensino Aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. Diógenes Cândido de Lima (Org.). São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 113-123.

_____. Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). In: SILVA, K. A.; ARAGÃO, R. C. (Orgs.). **Conversas com formadores de professores de línguas**: avanços e desafios. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 375-385.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. 3. ed. Oxford University Press, 2006.

LUTHER, M. **The Table Talk of Martin Luther**. Londres: H. G. Bohn, 1857.

MACHADO, A. R. Por uma concepção ampliada do trabalho do professor (p.77-97)
In: GUIMARÃES, A.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Org.), 2008. **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**.

MANHÃES, F. C.; SOUZA, C. H. M. As TICs e a re(descoberta) do conhecimento pela “alfabetização tecnológica docente”. **Revista da Faculdade de Educação**. Ano V. n. 7/8 jan/dez, 2007. p. 151-167.

MANOVICH, L. **The language of new media**. Massachusetts: MIT Press, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital.
In: **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**.
MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (Org.). 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MARTINO, L. M. S. **Teoria das Mídias Digitais: linguagens, ambientes, redes**. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MATEUS, E. F. Os professores na era digital e os (des)usos do computador na fase de formação inicial. **The Specialist**, São Paulo, SP, v. 25, n. 2, p. 199-220, 2004.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MISKOLCI, R. Novas conexões: notas teórico-metodológicas para pesquisas sobre o uso de mídias digitais. **Cronos: Revista da Pós-Graduação em Ciências Sociais**. UFRN, Natal, v. 12, n.2, p. 09-22, jul./dez. 2011.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.**, 10 v. 2, 1994, p. 329-338.

_____. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **D.E.L.T.A.**, ed. 24. v.2, 2008, p. 309-340.

MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: expanding views. In: GONÇALVES, G. R. et al. (Orgs.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

_____. **Caderno de Orientações Didáticas para EJA – Inglês**. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2010. Disponível em <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/BibliPed/Documentos/publicacoes/orienta_ing_portal.pdf> Acesso em 12 jan 2020.

_____. Critical literacies in the Brazilian university and in elementary/secondary schools: the dialectics between the global and the local. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Orgs.) **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

MORAN, J. M. **Mudanças na comunicação pessoal: gerenciamento integrado da comunicação pessoal, social e tecnológica**. São Paulo: Paulinas, 1998.

MOTTER, R. M. B.; PAVANATI, I.; CATAPAN, A. H.; SOUSA, R. P. L. **Formação de professores na era da cibercultura**. Anais do IX Encontro do CELSUL. Palhoça, SC, out. 2010. Universidade do Sul de Santa Catarina.

MUNIZ-OLIVEIRA, S. **O trabalho docente no ensino superior**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

PAIVA, V. L. M. **O A www e o ensino de Inglês**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. v. 1, n. 1, 2001.p.93-116.

_____. **A formação do professor para uso da tecnologia**. In: SILVA, K. A.; DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Orgs.). **A formação de professores de línguas: Novos Olhares**. v. 2. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 209-230.

_____. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da Abralin**, v. 18, n. 1, p. 02-26, 2019.

PARANÁ. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para a Educação Básica**. Curitiba: Secretaria de Estado da

Educação do Paraná, 2008. Disponível em:
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf>.
Acesso em 21 jan. 2020.

PEREIRA, B. T. **O uso das tecnologias da informação e comunicação na prática pedagógica da escola**. v. 1: O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense, 2008. Disponível em:

<www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/13818.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2019.

PINTO, Á. V. **O conceito de tecnologia**.v.1. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PRENSKY, M. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 2, p. 201-204, maio/ago. 2010.

PRETTO, N. de L. **El reto de educar en la era digital**. Revista Portuguesa de Educação [online]. 2011, vol.24, n.1, p.95-118.

RAIMUNDO, C. M.; SILVEIRA, K. R. **Ensino de língua estrangeira, mídias digitais e pensamento complexo**. EDUCERE

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004a.

_____. **The concept of 'Word English' and its implications for ELT**. In: ELT Journal. Oxford University press, v.58, n.2, 2004b. p. 111-117.

RAKOWSKI, D. M. **O processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa: abordagens e métodos utilizados em escolas públicas e de idiomas**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Letras – Língua Inglesa e Respectivas Literaturas. Unijuí/RS, 2016. 87 p.

RAPAPORT, R. **Comunicação e tecnologia no Ensino de Línguas**. Curitiba: Editora IBPEX, 2008.

RIOS-REGISTRO, E. S.; ALMEIDA, D. 2014. Fanfiction: elaboração de uma proposta didática do gênero. In: EL KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; GAMERO, R. (Orgs). **Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica**. Campinas: Ed. Pontes, 2014.

ROJO, R. **Escola Conectada**: os multiletramentos e as TICs. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

SANTOS, M. A. Cultura e interação: sala de aula e diversidade. **Leitura**: teoria & prática (suplemento), n. 58, jun. 2012.

SCHNAIDER, T. B. Ética e pesquisa. **Acta Cir. Bras.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 107-111, Feb. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010286502008000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 jan. 2020.

SEARA, A.R. 2001. L'évolution des methodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. **Cuadernos Del Marqués de San Adrian**: revista de humanidades. n.1. Disponível em: <http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm>. Acesso em 09 jan. 2020.

SEIDLHOFER, B. English as a língua franca. In: *ELT Journal*. Oxford University Press, v. 59, 2005, p. 339-341.

_____. The VOICE of ELF – English as a Lingua Franca. What's New? Autumn/Winter 2004, p. 8-9.

_____. **A concept of international English and related issues**: from real English to 'realistic English'? Strasbourg: Council of Europe, 2003. Disponível em <<http://www.coe.int>> Acesso em: 15 dez. 2019.

_____. The shape of things to come? Some basic questions about English as lingua franca. In: KNAPP, K.; MEIERKORD, C. (Org.). **Lingua franca communication**. Frankfurt/Main: Peter Lang, 2002, p. 269-302. Disponível em <<http://www.basic-english.org/member/articles/seidlhofer.html>> Acesso em: 15 dez. 2019.

_____. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**. v.11, 2001, p.133-158. Disponível em <http://www.univie.ac.at/voice/documents/seidlhofer_2001b.pdf> Acesso : 04 jan. 2020.

SELWYN, N., **Education and technology**: key issues and debates. 2nd ed. London, UK: Bloomsbury Academic, 2017.

_____. **Education in a digital world:** global perspectives on technology and education. 1st ed. Abingdon Oxon United Kingdom: Routledge, 2013.

_____. **Schools and schooling in digital age:** a critical analysis. Abingdon Oxon United Kingdom: Routledge, 2011.

SELWYN, N., EYNON, R.; POTTER, J. A decade of Learning Media and Technology: **looking back and looking forward**. 3 Apr 2017, In: Learning, Media and Technology. 42, 2, p. 127-129 3 p.

SETTON, M. G. **Mídia e Educação**. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. A socialização como fato social total: notas introdutórias sobre a teoria do habitus. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 41, maio/ago, 2009. p. 296-307. ISSN 1413-2478. Disponível em<<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a08.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. A particularidade do processo de socialização contemporâneo. **Tempo Social** –Revista de Sociologia da USP, n. 2, v. 17, 2005. p. 335-350.

SILVA, R. L.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel da escrita e leitura de resenhas críticas de livros, filmes e CD na educação inicial do professor de língua inglesa. **Desenredo** (PPGL/UPF), v. 10, p. 194-216, 2014.

SILVA, T.T. da. **O uso das novas tecnologias nas aulas de inglês no contexto da escola pública**. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, PróReitoria do Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, Guarabira, 2014.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**. n. 29, 2004.

_____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**: Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

TEIXEIRA, E. B. **A análise dos dados na pesquisa científica**: importância e desafios em estudos organizacionais. Desenvolvimento em questão. Editora Unijuí. Ano 1. n. 2 jul./dez., 2003. p. 177-201.

TONO, C.C. P. **Políticas públicas de tecnologia na educação básica do Paraná**, 2007, v.2. O Professor PDE e os Desafios da Escola Pública Paranaense. Produção Didático Pedagógica. Disponível em:

<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2007_ufpr_gestao_md_cineiva_campoli_paulino_tono.pdf>. Acesso em: 05 set. 2019.

VAZZATTA, A.; FERRARINI, D. DENARDI, D.A.C. Uma experiência de ensino de língua inglesa por meio de uma sequência didática do gênero textual bilhete. **Revista X**. Curitiba, v. 14, n. 3, 2019, p. 275-291.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15 ago. 2003.

VIEIRA PINTO, Á. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. v. 2.

ANEXOS

ANEXO A: *Fact File e Check List* do plano de aula da professora Thaynara

United States of America	
	<p>The United States of America (U.S.A) is a federal republic located on the continent of North America, consisting by 50 states, occupying the 4th largest territorial extension of the world and is the 3rd most populous country.</p> <p>The U.S.A is one of most ethnically diverse and multicultural nations of the world. The geography, the nature and climate of the United States is also extremely diverse.</p> <p>The U.S. economy is the largest in the world, featuring prominently in various sectors: agriculture, industrial products, technology and mining.</p> <p>The tourism in the United States is also extremely important for the country's economy. Third country most visited by foreign tourists, the United States receives about 15 billion tourists from other countries.</p>
<p>Capitol: Washington, D.C National Language: English Nationality: American Population: 313.847.465 (2012 estimate) Land Area: 9.826.630 sq. km. Religion: Protestant, Roman Catholic, Jewish Currency: American Dollar Main cities: New York, Los Angeles, Chicago, Houston, Washington D.C, Miami, San Francisco, Philadelphia. Main natural resources: coal, lead, oil, copper, uranium, gold, silver and mercury.</p>	

<http://www.suapesquisa.com/paises/eua>

	YES	NO	KIND OF
1. O texto é dividido em tópicos?			
2. As informações são separadas em colunas?			
3. Existem figuras na ficha informativa (Fact File)?			
4. Do que trata a ficha informativa (Fact File)?			
5. Há informações de onde foi retirado este Fact File?			
6. Há uso de adjetivos na ficha informativa?			
7. O tempo verbal predominante é o Simple Present?			
8. Há uso de adjetivos na forma superlativa na ficha informativa?			
9. Há numerais ordinais no texto?			

APÊNDICES

APÊNDICE A: Convite para Participação na Pesquisa

**ATIVIDADES DO PROGRAMA
PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA 2019/01**

Minicurso: "Mídias Digitais no Ensino e Aprendizagem de Línguas".

Local: Colégio Estadual La Salle, localizado na Rua Araribóia, 891

Datas: 05/04 das 18 horas às 21 horas e 06/04 das 8h30min às 11h30min (2 horas serão feitas à distância)

Ministrante: Mestranda Raquel Amoroginski Marcos.

Público Alvo: Professores de Línguas (Português e LEM - Inglês e Espanhol) e demais interessados na temática.

Inscrições: até dia **04 de abril de 2019** pelo e-mail programaparceria-pb@utfpr.edu.br

INSCRIÇÃO: Passo a passo

1-Envie um e-mail para: programaparceria-pb@utfpr.edu.br

2-Coloque como título do e-mail o nome do curso que pretende fazer

3- Envie seu nome completo e o número do RA ou RG

*Aguarde e-mail de confirmação da inscrição.

APÊNDICE B: Roteiro para Realização do Minicurso de Extensão

ROTEIRO PARA O MINICURSO DE EXTENSÃO/FORMAÇÃO CONTINUADA: “MÍDIAS DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS”

O minicurso terá 8 horas de duração, divididas da seguinte forma: em 2 encontros de 3 horas cada; e em uma etapa à distância, em que os participantes farão uma atividade (de 2 horas de duração) e a enviarão para a pesquisadora via Google *Classroom* como requisito para completar a carga horária.

Encontro 1 – 05/04/2019 – Horário: 18h00 – 21h00	
Procedimento 1:	Apresentação da pesquisa através da leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e do e Termo de Consentimento para Uso de Imagens e Som de Voz (TCUISV); Apresentação dos participantes e preenchimento da ficha de identificação (com dados pessoais, nome das disciplinas que leciona e informações sobre a rotina de trabalho).
Procedimento 2:	Leitura e discussão do texto “Nativo Digital, Imigrante Digital ou Sábio Digital?” (FURIA, 2013). – Disponível em: https://www.playground-inovacao.com.br/teste-2/ - Acesso em 12 mar. 2019.
Procedimento 3:	Apresentação de um conceito de tecnologia (RAPAPORT, 2008); Analogia entre a invenção da escrita e o advento da internet e das mídias digitais por meio do mito contado por Sócrates no diálogo Fedro (MARTINO, 2015); Discussão acerca de tecnologia, sociedade e educação a partir de perguntas e de vídeos que mostram avanços tecnológicos e o perfil dos usuários que nasceram na era digital.
Procedimento 4:	Exposição teórica sobre os termos: ciber, ciberespaço, cibercultura, digital x analógico, virtual x atual, mídias digitais, novas mídias e do papel do professor (MARTINO, 2015; LÉVY, 1999; MANOVICH, 2014; SETTON, 2010).
Procedimento 5:	Explanação acerca da atividade que deverá ser trazida no próximo encontro para socialização. Trata-se de um plano de aula em que as mídias digitais são usadas para atingir os objetivos estabelecidos para a aula. Deve conter os campos: conteúdos/objetos de conhecimento; objetivo(s), procedimentos e materiais necessários.
Encontro 2 – 06/04/2019 – Horário: 8h30min – 11h30min	
Procedimento 6:	Dinâmica de preparação de aulas: Sobre mídias digitais? Com mídias digitais? Ou por meio de mídias digitais? Apresentação de ideias de planos de aula em que as mídias digitais são usadas para atingir os objetivos estabelecidos para a aula. Socialização de planos de aula dos participantes e busca na internet de recursos que possam ser usados para a preparação, para a aplicação e para atividades complementares à aula, como figuras, vídeos, jogos, planos de aula prontos, textos, etc.
Procedimento 7:	Leitura, reflexão e expressão escrita: os participantes leem as perguntas sobre o uso das mídias digitais no ensino e aprendizagem e respondem-nas no questionário, individualmente e por escrito.
Procedimento 8:	Envio de um plano de aula para a pesquisadora, via Google <i>Classroom</i> , em que as mídias digitais sejam atreladas às atividades planejadas. Pode ser um novo plano de aula ou um plano que já tenham elaborado, mas após os debates e discussões com uma nova roupagem ou com aperfeiçoamento. O plano deve conter: lista de conteúdos/tópicos, objetivo(s), procedimentos e materiais usados. O envio deve ser feito em data a combinar e é requisito para completar a carga horária do minicurso e, assim, gerar certificado de participação.

APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e Termo de
Consentimento para Uso de Imagens e Som de Voz

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) E TERMO DE
CONSENTIMENTO PARA USO DE IMAGEM E SOM DE VOZ (TCUISV)**

Título da pesquisa: MÍDIAS DIGITAIS NO ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Pesquisadoras, com endereços e telefones:

Raquel Amoroginski Marcos – CPF: 032.466.619-52

Rua Dr. Silvio Vidal, 694, La Salle – CEP: 85.505-010 – Pato Branco – PR. Telefone: (46) 99921-1594;

Didiê Ana Ceni Denardi

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Pato Branco. Via do Conhecimento Km 01.

Cep: 85.501-970 – Pato Branco – PR. Telefone geral: (46) 3220-2511

Local de realização da pesquisa: Colégio Estadual La Salle

Endereço e telefone do local: Rua Araribóia, 891, La Salle – CEP 85.505-030 – Pato Branco – PR.
Fone: (046) 3224-3183

A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

1. Apresentação da pesquisa: Prezado(a) colega(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Mídias Digitais no Ensino e Aprendizagem de Línguas”. Você foi selecionado(a) por ser um profissional da Educação Básica na cidade de Pato Branco e arredores. Para participar da pesquisa, você terá que participar de um minicurso de extensão com duração de 8 horas aula (h/a) e que acontecerá na instituição anteriormente citada. O minicurso oferece a oportunidade de participação em uma formação continuada, tão relevante para os docentes.

2. Objetivos da pesquisa: Investigar se os profissionais da Educação Básica, de escolas públicas e privadas, utilizam as mídias digitais disponíveis no contexto escolar em prol do ensino-aprendizagem de línguas, bem como identificar quais são os fatores limitadores e facilitadores do uso das mídias digitais no contexto escolar da Educação Básica.

3. Participação na pesquisa: Durante a pesquisa você participará de um minicurso sobre as mídias digitais no ensino e aprendizagem de línguas. O minicurso será realizado em duas etapas (em datas diferentes), sendo cada etapa de 4 h/a, portanto, com duração total de 8h/a. No minicurso é importante sua interação, pois haverá momentos de discussão teórica. Os dados serão coletados durante o minicurso sobre as mídias digitais no ensino aprendizagem de línguas, o qual será filmado, com a sua concordância, para que o conteúdo do minicurso possa, porventura, complementar os demais dados coletados. O colégio em que o minicurso será ofertado não possui ligação com o conteúdo do projeto em si, mas atua simplesmente cedendo seu espaço físico para a realização do minicurso. Você também será solicitado(a) a responder um questionário acerca do uso das mídias digitais no contexto escolar da Educação Básica e será convidado a participar de uma entrevista sobre o mesmo tema do minicurso.

4. Confidencialidade: As informações obtidas através da pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação. Quando houver a necessidade de mencionar elementos presentes no questionário ou na entrevista, serão utilizados nomes fictícios ou códigos.

5. Riscos e Benefícios:

5a) Riscos: O risco da pesquisa é mínimo. Espera-se leve constrangimento dos participantes por estarem sendo filmados, por responder questionamentos sobre práticas pedagógicas bem como por participarem de uma entrevista. Por isso, os partícipes da pesquisa serão orientados a manter a calma em tal momento. Entretanto, se o constrangimento se mostrar como impeditivo, o participante poderá deixar a pesquisa sem qualquer ônus.

5b) Benefícios: No que diz respeito aos benefícios da pesquisa, os participantes serão diretamente beneficiados por receberem gratuitamente o minicurso acerca do uso das mídias digitais no ensino aprendizagem de línguas. No minicurso os participantes terão a abertura para discussão do tema e espera-se que eles reflitam sobre sua formação, suas práticas pedagógicas e sobre como os recursos tecnológicos são disponibilizados no ambiente escolar. A identificação dos fatores limitadores e facilitadores do uso das mídias digitais no contexto escolar permitirá agir sobre eles, aperfeiçoando sua prática pedagógica.

6. Critérios de inclusão e exclusão:

6a) Inclusão: Professores de ambos os sexos que atuem no ensino de Línguas na Educação Básica em escolas públicas e privadas; estudantes da graduação em Letras e Pedagogia maiores de 18 anos; coordenadores pedagógicos de escolas públicas e privadas.

6b) Exclusão: Não se aplica.

7. Direito de sair da pesquisa e a esclarecimentos durante o processo: Você tem o direito de:

a) deixar o estudo a qualquer momento e b) de receber esclarecimentos em qualquer etapa da pesquisa. Bem como, de recusar ou retirar o seu consentimento a qualquer momento sem penalização. Caso queira receber os resultados desta pesquisa, você pode assinalar sua opção no campo a seguir:
 quero receber os resultados da pesquisa (e-mail para envio: _____)
 não quero receber os resultados da pesquisa.

8. **Ressarcimento e indenização:** Para participar da pesquisa você não terá nenhum custo financeiro. Contudo, você será indenizado por eventual dano que, comprovadamente tenha acontecido em função da sua participação na pesquisa, na forma da lei.

ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). **Endereço:** Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** (41) 3310-4494, **e-mail:** coep@utfpr.edu.br.

B) CONSENTIMENTO:

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo. Concordo ainda que a minha participação na pesquisa seja gravada em áudio e vídeo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome Completo: _____
 RG: _____ Data de Nascimento: ____/____/____ Telefone: _____
 Endereço: _____ CEP: _____
 Cidade: _____ Estado: _____

Assinatura: _____ Data: ___/___/_____ Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Nome completo: _____ Assinatura pesquisador (a): _____ (ou seu representante) Data: ___/___/_____

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com _____, via e-mail: _____ ou telefone: _____.

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos para denúncia, recurso ou reclamações do participante pesquisado: Comitê de Ética em Pesquisa que envolve seres humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR) **Endereço:** Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** 3310-4494, **Email:** coep@utfpr.edu.br

OBS: *Este documento deve conter 2 (duas) vias iguais, sendo uma pertencente ao pesquisador e outra ao participante da pesquisa.*

APÊNDICE D: Questionário do Minicurso Mídias Digitais no Ensino e Aprendizagem
de Línguas

MINICURSO “MÍDIAS DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS”
Por favor leia e responda as questões abaixo de forma reflexiva. A sua opinião é muito importante!

1. Na sua opinião, quais são os fatores limitadores para o uso de mídias digitais no contexto escolar?
2. Na preparação de suas aulas, você faz uso das mídias digitais ou, se coordenador pedagógico, há atividades pedagógicas previstas na sua escola usando mídias digitais? Explique.
3. Você usa mídias digitais nas suas aulas? Em caso afirmativo, especifique como.
4. Há a sua recomendação de usar mídias digitais para atividades extraclasse? Justifique.
5. Quais consideram serem fatores facilitadores do uso das mídias digitais no contexto escolar?
6. Como uma atividade usando mídias digitais poderia ser desenvolvida a partir do gênero de texto? Dê um exemplo prático.
7. O que sugere que seja feito quando alguma mídia digital não funcionar corretamente durante a aula?
8. Que efeitos no ensino aprendizagem você julga haver usando-se as mídias digitais no e para o contexto escolar?