

Wagner Barros Teixeira

TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E O ENSINO DE LINGUAS



TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E O ENSINO DE LÍNGUAS

Wagner Barros Teixeira

T266t Teixeira, Wagner Barros

Tecnologias da informação e da comunicação e o ensino de Línguas / Wagner
Barros Teixeira. – Manaus: EDUA, 2017.

53 p. ; xx cm

ISBN 978-85-7401-xxx-x

1. Língua estrangeira. 2. Línguas – Aprendizagem. 3. Ensino de Línguas e TIC.
I.

Título.

CDU 81'243

Ficha Catalográfica elaborada por Suely O. Moraes - CRB 11/365

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, sempre a Deus, meu porto seguro, por Seu amor incondicional e pelo dom da vida. A meus filhos e a minha filha, meus maiores tesouros, por sempre acreditarem em mim. Em especial, a meus pais, pelo amparo, pelo carinho e por todo o apoio dedicados a nós. Ao estimado Professor Paulo Cesar Bittencourt e ao Corpo Docente do Curso de Especialização em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ, pelos ensinamentos, pelos conselhos e pela orientação durante a caminhada que originou este livro. Ao querido amigo, Professor Cacio José Ferreira, pela leitura atenta e pelo prefácio deste trabalho.

Aos colegas professores que, com muito carinho, boa-vontade e esmero, colaboraram para a efetivação das pesquisas que originaram este trabalho. À Universidade Federal do Amazonas, que, por meio do Programa de Pós-Graduação em Letras, de sua Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e de sua Editora, tornou possível a publicação desta obra.

PREFÁCIO

Sob o processo de ensino-aprendizagem de uma língua e o olhar investigativo em relação às Tecnologias de Informação e da Comunicação (TIC) nasce o livro *Tecnologias da Informação e da Comunicação e o ensino de Línguas*, de Wagner Barros Teixeira. Seja em tom mais histórico, ao abordar o ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro, seja como equilibrado sopro no processo de aquisição de línguas, mais do que relatos experienciados, este trabalho verte-se em desdobráveis e renováveis discussões sobre as TIC.

Em seu livro *Tecnologias da Informação e da Comunicação e o ensino de Línguas*, a partir de um amplo e profícuo trabalho de pesquisa, empreendido no curso de Especialização em Educação Tecnológica, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET Celso Suckow da Fonseca, o autor fixa ideias que expandem e iluminam o uso das TIC no processo de ensino-aprendizagem de uma língua. A primeira parte da obra problematiza a questão da presença da língua estrangeira no ensino brasileiro, bem como carreia e fomenta o nascimento do uso das tecnologias como ferramenta de ensino. Segundo o autor, elas “[...] passaram a figurar um programa de formação universitário [...] em 1946, por meio dos cursos de Educação Audiovisual oferecidos pela universidade norte-americana de Indiana.”.

No capítulo 4, ao apresentar um relato de experiência exitoso sobre a integração das TIC no processo de ensino-aprendizagem de línguas, o autor afirma que o desinteresse dos alunos pelas aulas, em especial as de leitura, se deve “[...] à falta de compreensão da linguagem literária e, principalmente, porque estavam acostumados a uma prática repetitiva nas aulas de leitura, que sempre seguia a ‘dinâmica’ leitura – resumo [...]”, demonstrando que sua preocupação enquanto pesquisador alcançou bom termo, ao conseguir debater e apresentar, de modo claro e exitoso, ferramentas tecnológicas dinâmicas e adequadas à realidade do aprendiz de língua, levando em conta a disponibilidade e o interesse do sujeito. Seu fascínio por tal assunto não é artificial, tampouco gratuito.

O presente trabalho surgiu a partir de outras pesquisas, realizadas durante o curso de Mestrado em Letras Neolatinas, entre os anos de 2007 e 2009, na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, onde pôde auscultar e diagnosticar percalços na formação e na atuação docente. Em uma escrita

envolvente, que tão bem acompanha o objeto de sua pesquisa, com vagar e cuidado, Wagner Barros Teixeira se envereda pelos territórios das tecnologias, os quais, apesar de lhe serem familiares, ainda guardavam segredos e maravilhamentos em relação ao uso em favor da aprendizagem, ampliando, assim, as vantagens e os benefícios para o trabalho docente e discente. Na segunda parte do livro, o autor expõe uma série pormenorizada de detalhes em relação à metodologia e a análise dos dados obtidos, imprescindíveis à compreensão do cenário em que a pesquisa transcorre, tanto em suas peculiaridades linguísticas como suas especificidades de debates. Na sequência, apresenta os detalhes dos resultados alcançados e reforça com a pesquisa “[...] a necessidade do investimento na melhoria das políticas salariais e de incentivo à formação continuada dos professores.”.

Como explica, o seu propósito é mostrar como se prestam a construir uma aprendizagem significativa, por meio do recurso expressivo que as TIC podem oferecer. Entretanto, elas precisam ser inseridas em um contexto propício para o ensino aprendizagem de línguas para o docente e o discente. O professor precisa ser valorizado e ter uma formação constante e o aluno deve ter acesso a conteúdos que satisfaçam as interpretações da realidade sociocultural em que estão inseridos. Portanto, a consolidação da aprendizagem de uma língua estrangeira perpassa pelo uso consciente das TIC. Imantado por esse sentido, Wagner Barros Teixeira se deixou reinventar, seja como estudioso incansável, seja como pesquisador acadêmico, sendo, portanto, regido pelo entendimento-chave de que a formação do professor e o uso das TIC em sala de aula para o ensino de línguas não devem nem podem se perder por conta do ritmo acelerado imposto pela modernidade, por uma época tomada por racionalidades redutoras de sentidos e significados.

O autor legitima a que veio o seu importante trabalho *Tecnologias da Informação e da Comunicação e o ensino de Línguas: uma respeitosa e absolutamente cativante pesquisa voltada a professores que prosseguem, história a história, roda a roda, instruindo, a quem interessar possa, a observação e a acolhida do ensino e da aprendizagem verdadeiros que ainda sustêm – e encantam – nosso Brasil de dentro*. Cacio José Ferreira Universidade Federal do Amazonas

INTRODUÇÃO

Apesar de ser um tema recorrente nos questionamentos e nos estudos de pesquisadores e de docentes, o processo de ensino-aprendizagem de línguas, que envolve distintas instâncias, professores, alunos, comunidade escolar, material didático, recursos tecnológicos, entre outros, continua revelando dificuldades e percalços e, ao mesmo tempo, diferentes propostas de trabalho, muitas vezes com o foco para a aplicação em sala de aula. Neste livro, resultado dos trabalhos de investigação realizados no curso de Especialização em Educação Tecnológica, pelo Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET Celso Suckow da Fonseca, abordo a temática do ensino- aprendizagem de Língua Portuguesa como Língua Materna – LM, e de Língua Espanhola como Língua Estrangeira – ELE, dando especial ênfase às contribuições e às dificuldades oriundas da utilização (ou não) das Tecnologias de Informação e da Comunicação – TIC durante o processo.

A ideia do presente trabalho surgiu a partir de outras pesquisas, que realizei durante o curso de Mestrado em Letras Neolatinas, entre os anos de 2007 e 2009, na Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. Naquele momento, investiguei a importância da etapa inicial do processo de leitura para professores, bem como se ela figurava (ou não) em seu planejamento didático; e, mais adiante, após o contato com palestras que mostraram a relevância do momento da pré-leitura, objetei descobrir se esses professores, formadores de leitores, fariam alterações em seus planejamentos, passando a considerar a etapa inicial do processo de leitura, assim como os motivos para sua tomada de posição.

Como resultado dessas investigações^{s1}, verifiquei que a maioria dos professores que trabalhavam com LM não dava a devida importância à fase da pré-leitura em seu trabalho de formação de leitores, e que pouco mais da metade dos colaboradores que trabalhavam com E/LE valorizavam essa etapa inicial do processo. Entre os motivos elencados como dificultadores para a abordagem dessa fase inicial, merece atenção a falta de tempo para atualizações e para a busca de novos recursos, sejam teóricos, didáticos, tecnológicos e/ou midiáticos.

Com base nos percalços encontrados por aqueles professores, nas pesquisas 1 Para maiores informações, vide Teixeira (2009, 2017). no curso de

Especialização levantei, então, a hipótese de que, entre outros motivos, devido à escassez de tempo, também existiriam lacunas na formação teórica dos docentes que lidam com o ensino de LM e de E/LE no tocante ao conhecimento, ao entendimento, ao manuseio e ao aproveitamento das potencialidades e das vantagens das TIC em suas aulas. Assim, nas páginas seguintes, com base no levantamento bibliográfico e em questionários de pesquisa, coletados a partir das técnicas de protocolos verbais, pretendo apresentar os resultados da pesquisa realizada, que teve como objetivo principal verificar se os professores colaboradores lançavam mão de algum recurso tecnológico em suas aulas, e, como objetivos secundários, descobrir quais seriam os motivos que os levariam a fazê-lo (ou não), e as dificuldades encontradas durante o processo.

CAPÍTULO 1: A língua estrangeira no ensino brasileiro nos dias de hoje: contextualizando a questão

A presença das Línguas Estrangeiras – LE no currículo brasileiro data da época imperial e, no transcurso do tempo, conforme mudavam os regimes de governo e suas ideologias políticas, o ensino desses idiomas teve momentos de avanço e outros de retrocesso. No que concerne ao ensino da Língua Espanhola – ELE, foco das investigações neste livro, um desses momentos de avanço foi a evidência outorgada ao ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil, especialmente durante o período em que vigorou a lei 11.161/2005⁵², conhecida como Lei do Espanhol, que tornou obrigatória a oferta do ensino dessa língua nas escolas de Ensino Médio do país, fazendo com que aumentasse a presença de cursos de graduação, e, por extensão, de pós-graduação, com vistas a ir ao encontro da necessidade de profissionais devidamente habilitados para o ensino de ELE.

Sobre o processo de ensino de LE, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), espera-se que, por meio da LE, o aluno consiga se comunicar de forma adequada nas diferentes situações do dia a dia, (re)conhecendo as distintas culturas relacionadas às LE a partir de sua própria cultura. A visão de cunho sócio discursiva, que entende que a língua é socialmente (des)(re)construída, vai de encontro a abordagens metodológicas estruturalistas consagradas e perpetuadas nas salas de aula por todo o país durante décadas, fruto de uma tradição transmitida durante a formação teórica dos docentes por seguidas gerações, perdurando até os dias de hoje.

No entanto, apesar da força da tradição dessas abordagens, entendendo que, para que o processo de ensino-aprendizagem atinja os objetivos pretendidos, contemplando a visão sócio discursiva da língua, é necessária mudança de atitudes por parte dos docentes, iniciada em sua formação, que peresse sua prática em sala de aula, transformando-os em profissionais conscientes de seu papel no processo de ensino-aprendizagem de línguas e de formação de cidadãos conscientes e 2 Para maiores informações, vide a Lei 11.161/2005 na íntegra, a partir do *link* nas referências. autônomos.

Os docentes precisam (re)conhecer as dificuldades a serem enfrentadas durante o processo, bem como os caminhos e as ferramentas para ultrapassar cada uma delas. Destaco a importância de (re)conhecer, entender e saber utilizar adequadamente os recursos disponíveis, sejam teóricos, didáticos,

tecnológicos e/ou midiáticos. Além da falta de tempo e das dificuldades de cunho metodológico já mencionadas, existem outros percalços a serem considerados e vencidos no caminho do docente de línguas no Brasil, em especial nas veredas dos professores de Espanhol, principalmente nos dias atuais, após a reformulação do Ensino Médio brasileiro, por meio da Medida Provisória – MP 746/16 (BRASIL, 2016), que tornou obrigatório apenas o ensino do Português, do Inglês e de Matemática, pintando novamente um panorama sem muitas cores, com tons sombrios, criticado há muito tempo pelos PCN (BRASIL, 1998, p. 24), ao afirmar que desde o Ensino Fundamental nem sempre “[...] o ensino de Língua Estrangeira [...] é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado.”.

Essa medida, questionada e criticada por diversos pesquisadores, docentes e discentes envolvidos com a educação, parece desconsiderar as pluralidades existentes no território nacional, os diversos tons que pintam a aquarela brasileira, e pode representar mais uma época de grande retrocesso no processo de ensino-aprendizagem de forma geral e, em especial no que tange o ensino de LE no Brasil, permitindo inclusive que profissionais sem habilitação específica para o exercício da docência e para o ensino de línguas assumam esse componente curricular nas escolas, a partir do reconhecimento de notório saber, conforme critérios estabelecidos pelos diferentes sistemas de ensino. Dessa forma, a visão de simples atividade extra, sem caráter promocional, outorgada às LE nas escolas, é ratificada pela nova legislação, assim como a presença de professores sem formação adequada.

No tocante às circunstâncias de ensino e aprendizagem da LE, outras dificuldades que também merecem destaque são a falta de material didático adequado, como livros didáticos, recursos tecnológicos e midiáticos, a ocorrência de salas de aula lotadas, o tempo reduzido de ensino de LE no currículo, principalmente a partir da MP em vigor, e a falta de apoio e de oportunidades para a formação continuada docente, resultando em professores desestimulados, desatualizados e, muitas vezes, despreparados para seu labor. A despeito dos problemas levantados até o momento, como se trata de um trabalho voltado para o ensino de LM e o ensino de LE, a seguir, apresento um breve capítulo que traz conceitos e pressupostos sobre os processos de aquisição e de aprendizagem de línguas, importantes para o desenvolvimento da pesquisa realizada.

CAPÍTULO 2: Aquisição e aprendizagem de línguas

De acordo com Baralo (1999), os processos de aquisição de LM e de aprendizagem de LE são diferentes, envolvendo fatores diversificados, tais como a idade, a quantidade e a intensidade de contato com a língua meta, o contexto e a situação comunicativa, entre outros. O nativo, falante de LM, possui um contato constante e direto com a língua, em contextos e situações comunicativas reais, em que utiliza de forma autônoma e autêntica os conhecimentos linguísticos e discursivos adquiridos, o que não acontece da mesma forma com o aluno de uma LE, o qual, muitas vezes, é exposto a situações não autênticas de comunicação, dentro de salas de aula lotadas, por um período muito curto de tempo. Outro fator que influencia os processos de aquisição de LM e de aprendizagem de LE é a motivação. Afirma ainda que [...] se o interesse e a necessidade para se adquirir uma nova língua forem fortes, o processo de aquisição da LE seguirá passos certeiros e avançará gradativamente. Mas, se ao contrário, não existir uma motivação verdadeira, o que se aprende permanecerá na memória por um curto prazo e desaparecerá facilmente. (BARALO, 1999, p. 9).

Considerando esse aspecto, um nativo tem todos os motivos, interesses e necessidades para adquirir a língua de sobrevivência em sua comunidade, sua LM. No entanto, um aluno de LE que não encontrar necessidade ou não demonstrar interesse pela língua meta, estando desestimulado, poderá considerar a LE apenas como mais um componente curricular cheio de conteúdos sem sentido a ser estudado. Essa situação, infelizmente, tem ocorrido em muitas salas de aula de LE no Brasil ainda nos dias atuais, dadas as dificuldades enfrentadas durante o processo de ensino-aprendizagem de línguas, elencadas no capítulo anterior. Nesse ponto, questiono mais uma vez o disposto na MP que reformulou o Ensino Médio brasileiro, pois destaco a importância do papel do docente devidamente qualificado, com formação adequada, para planejar, elaborar e orientar o processo, utilizando todos os recursos e as ferramentas disponíveis para essa finalidade. Essa formação deve aliar o conhecimento adquirido a partir da experiência, mas, igualmente, os conhecimentos aprendidos durante a formação acadêmica, não bastando apenas o reconhecimento de um possível notório saber. Tomando as considerações de Moita Lopes (2001), fica evidente que, no Brasil, à exceção das situações e dos contextos de comunidades bilíngues de estrangeiros que fixaram residência no país ou de centros turísticos, quase não se encontram

situações reais de comunicação em LE que exijam o uso autêntico e autônomo por parte dos alunos, principalmente no tocante às habilidades de produção e de compreensão orais, existindo uma grande lacuna no trabalho docente durante as aulas de LE, baseadas muitas vezes em atividades que tornam o aprendizado repetitivo, cansativo e pouco ou nada significativo para os alunos. Percebo, dessa forma, que a adoção de estratégias e de recursos adequados às distintas situações e aos contextos sociais que envolvem os alunos deve ser uma atitude constante na prática docente para que haja a possibilidade de motivação e de êxito durante o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Entre esses recursos, a seguir, de forma breve, destaco os chamados midiáticos e tecnológicos, por meio de um levantamento teórico sobre a relação entre as TIC e o processo de ensino-aprendizagem de LE.

CAPÍTULO 3: Ensino de línguas e TIC: uma combinação possível e consolidada

[...] el conjunto de avances tecnológicos que nos proporcionan la informática, las telecomunicaciones y las tecnologías audiovisuales, que comprenden los desarrollos relacionados con los ordenadores, Internet, la telefonía, los ‘mass media’, las aplicaciones multimedia y la realidad virtual. Estas tecnologías básicamente nos proporcionan información, herramientas para su proceso y canales de comunicación. P. Marqués³ A relação entre as TIC e o processo de ensino-aprendizagem de línguas existe, de forma consistente há vários anos.

Podemos considerar que o uso metodológico das TIC para fins educativos iniciou na década de 40, época da Segunda Grande Guerra Mundial, nos Estados Unidos, quando foram feitas as primeiras referências específicas à tecnologia no processo de ensino-aprendizagem de línguas, em cursos elaborados para o exército americano. A primeira vez que as TIC passaram a figurar um programa de formação universitário foi em 1946, por meio dos cursos de Educação Audiovisual oferecidos pela universidade norte-americana de Indiana.

Na sequência cronológica, conforme avançavam as descobertas e as melhorias tecnológicas e midiáticas eram conquistadas pela sociedade, a utilização das TIC nas salas de aula em geral, e, de maneira especial, nas salas de LE, tornava-se cada vez mais variada e constante. Na década de 40, com o advento do método audiolingual de ensino-aprendizagem de línguas, as TIC mais recorrentes nas salas de aula eram o retro-projetor, o gravador, o rádio-gravador e o toca-fitas. Com o surgimento e a massificação do televisor, apareceram os métodos audiovisuais, e, até a década de 60, foram agregadas às salas de aula de ensino de LE o televisor, o projetor de cinema e o vídeo, o que fez com que surgissem e ganhassem força espaços tecnológicos denominados laboratórios de línguas.³ MARQUÉS, P., 2001.

Fica claro que, em cerca de 30 anos, o ensino de línguas esteve pautado em enfoques metodológicos que lançaram mão de recursos tecnológicos variados. No entanto, foi a partir do surgimento do computador e, mais especificamente,

da *Internet*, que uma verdadeira revolução nas TIC aconteceu, influenciando a sociedade em geral, e, consequentemente, os processos de ensino-aprendizagem como um todo, incluindo as aulas de línguas. Dessa forma, a partir da década de 70, foram incorporados às aulas recursos tecnológicos como o computador, e, nos anos 80, com o aprimoramento dessa ferramenta, o uso de PC multimídia, CD, vídeos interativos, CD-Rom etc.

O desenvolvimento não parou, e, a partir da década de 90, com o advento e a concretização da *Internet*, foram incorporados ao processo de ensino-aprendizagem de línguas variadas aplicações como a própria web, a televisão a cabo ou via satélite, o uso de DVD-Rom, de DVD, de telas e de quadros digitais interativos, de PDA, dos computadores portáteis e de *palms*, entre muitos outros, o que ampliou o escopo de recursos tecnológicos disponíveis aos professores e vem potencializando seu papel de motivadores e de incentivadores no processo de ensino-aprendizagem de línguas, dinamizando cada vez mais as aulas. A inclusão de todas essas e de tantas outras TIC no processo de ensino-aprendizagem de LE pode ser justificada pelas vantagens e pelos benefícios que trazem para as atividades humanas, incluindo o âmbito educacional.

Destaco a facilitação do acesso à informação, por meio de canais de comunicação mediados e imediatos, a provisão de diferentes instrumentos para o armazenamento e o processamento de variadas quantidades e de fontes de dados, a homogeneização de códigos empregados para o registro de informações, a automatização de tarefas, a partir da programação das atividades, e a interatividade, por meio de computadores, da *Internet*, de jogos e de materiais formativos multimídia. Todos esses recursos funcionam como potencializadores cognitivos, ativando e desenvolvendo nossas capacidades mentais, permitindo que sejam buscadas e desenvolvidas novas maneiras de pensar a informação e a comunicação, e, por analogia, o processo de ensino-aprendizagem, em especial o de línguas. Com vistas a exemplificar o êxito do trabalho de ensino de línguas mediado pelas TIC, a seguir, apresento breve relato de experiência.

CAPÍTULO 4: Ensino de línguas e TIC: uma experiência de sucesso

Visando a elucidar as vantagens e os benefícios oriundos da utilização das TIC no ensino de línguas, apresento relato sobre um trabalho bem sucedido oriundo de minha experiência como docente-pesquisador baseado em um projeto interdisciplinar entre as Línguas Espanhola e Portuguesa, com aportes e contribuições fundamentais do Cinema, da Literatura e da Televisão.

O referido trabalho foi desenvolvido para suprir a necessidade de uma abordagem mais dinâmica nas aulas de leitura e de produção textual, direcionadas para os gêneros discursivos. Partimos da dificuldade dos alunos do Ensino Médio de uma escola da rede particular de ensino da cidade de Barra Mansa/RJ, frente à leitura de alguns textos literários, que faziam parte da proposta pedagógica daquela instituição. Na intenção de desenvolver o trabalho de leitura, percebemos o grande desinteresse dos alunos pelos textos, devido à falta de compreensão da linguagem literária e, principalmente, porque estavam acostumados a uma prática repetitiva nas aulas de leitura, que sempre seguia a ‘dinâmica’ leitura – resumo – questionário.

Portanto, uma vez detectado o problema, decidimos buscar ferramentas mais dinâmicas e adequadas à realidade dos jovens, de acordo com suas disposições e seus interesses, para tornar a abordagem dos textos literários, nas aulas de leitura e de produção textual em LM e em ELE, mais significativa para os alunos. O primeiro passo foi a criação de um projeto interdisciplinar de leitura, que envolveu professores das Línguas Espanhola e Portuguesa, bem como profissionais de outras áreas do conhecimento, os quais trouxeram contribuições fundamentais para o sucesso do trabalho.

Dessa forma, lançamos mão da Interdisciplinaridade, em consonância com de Lück (1995 apud FERNANDES, 2004, p. 64) ao afirmar que Interdisciplinaridade é um processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

Em seguida, selecionamos o tema que deveria ser abordado e percebido

durante todas as fases do projeto: a ‘Picaresca’, por sua essência contraditória e cômica, fazendo um enlace com o estereótipo da juventude, nosso público-alvo. O seguinte passo foi a escolha das obras que seriam trabalhadas no projeto, o que contou com a participação ativa dos discentes, em conformidade com os PCN (BRASIL, 1998) sobre os projetos pedagógicos, integrando professores e alunos.

Sobre os procedimentos que valorizam o aluno, integrando-o à escola e à sociedade em geral, Caraveta (1991, p. 40), afirma que No ensino socializado, os principais objetivos recaem na interação dos alunos uns com os outros, na aprendizagem do trabalho em equipe e no desenvolvimento de habilidades para a resolução de problemas. Como objetivos significativos podemos ainda citar: a aceitação das ideias dos outros, o aprender a viver em sociedade, o desenvolvimento do pensamento lógico, o desenvolvimento da autoconfiança e da coragem [...].

Nessa fase do projeto, reunidos em grupos, os alunos tiveram que escolher uma obra em Língua Espanhola e outra em Língua Materna (a Portuguesa), podendo ser de gêneros discursivos variados.

O recurso tecnológico mais utilizado foi o próprio livro; no entanto, devido ao fácil acesso de nosso público a outros recursos, o uso dos livros eletrônicos e de obras via *Internet* foi recorrente. A seguir, os alunos fizeram um resumo descritivo de cada uma das tramas das obras escolhidas e, então, com base nos pressupostos teóricos sobre paráfrase, produziram uma releitura de cada uma das obras, utilizando ferramentas tecnológicas disponíveis a partir dos computadores, como editores de textos e de imagens, entre outros. Depois de corrigidas as releituras, sempre com a participação integral e ativa dos alunos, foi a vez de cruzá-las, a partir de concepções sobre intertextualidade.

Cabe aqui fazer abrir um parêntese para explicar o que entendemos como intertextualidade e paráfrase. De acordo com Fiorin (2003, p. 29), “[...] intertextualidade concerne ao processo de construção, reprodução ou transformação do sentido [...]”. Sobre essa questão, Teixeira (2005, p. 25) “[...] sugere diversas possibilidades de trabalho com um texto, podendo o professor orientar seus alunos no sentido de [...] reconstruir o texto, parafraseando-o, parodiando-o, ou, até mesmo, transformando-o, por meio de apropriação ou ‘pastiche’.”. Kristeva (1970 apud LOPES 2003, p. 71), por sua vez, afirma que

“[...] todo texto é absorção e transformação de outro texto. No lugar da noção de intersubjetividade instala-se a noção de intertextualidade.”.

De acordo com os postulados de Sant’Anna (2003), quatro são as formas de expressão da intertextualidade, a saber: paródia, paráfrase, pastiche e carnavalização. Paráfrase “[...] é a reafirmação, em palavras diferentes, do mesmo sentido de uma obra escrita.” (SANT’ANNA, 2003, p. 17), podendo apenas reafirmar a ideia geral de uma obra, como, também, ser um esclarecimento de uma passagem, ou um trecho de difícil decodificação. Retomando o relato, com base nos conceitos elencados sobre intertextualidade e paráfrase, os alunos fizeram uma releitura intertextual da trama das duas obras escolhidas anteriormente.

Esse passo no projeto correspondeu a um grande avanço dos discentes com relação a sua produção escrita e textual, uma vez que conseguiram se colocar como legítimos (re)escritores, capazes de criar textos inovadores, a partir de técnicas e de ferramentas adequadas para tal tarefa. Depois da elaboração das releituras intertextuais, os alunos participaram de um minicurso, ministrado por um profissional do Cinema⁴, roteirista e produtor de filmes, conhecendo, então, modelos de roteiros e de filmes de curta e de longa metragens. Dessa forma, tiveram a interessante e divertida tarefa de transformar suas releituras intertextuais em roteiros para curtas-metragens, com o auxílio não só de recursos tecnológicos e midiáticos, mas de teoria voltada para o cinema e para a informática.

Logo a seguir, os professores e os alunos se reuniram para analisar a coesão das ideias dos roteiros produzidos e sua relação com os textos originais. Em seguida, cada grupo escolheu um aluno para ser o Diretor do curta- 4 José Luiz Francunha, cineasta brasileiro que produziu, coproduziu, assistiu e atuou em centenas de filmes publicitários e em mais de vinte filmes de longa-metragem, sendo encarregado de distribuir os demais cargos de trabalho com suas respectivas atividades e tarefas: Produtor, Figurantes, Atores, Cenógrafos, Coreógrafos, Cinematógrafos e todos os outros profissionais que fazem parte do mundo do Cinema, de acordo com os estudos feitos na parte teórica, dirigida por profissionais do ramo.

Finalizada a elaboração dos roteiros, os alunos começaram a elaborar o projeto de gravação dos curtas-metragens, com o auxílio de seus professores. Buscaram patrocinadores, propaganda, recursos materiais, humanos e físicos

para a realização de cada um dos filmes e, finalizados os projetos de gravação, passaram para a próxima etapa, de gravação das cenas dos filmes, as quais aconteceram em inúmeros locais públicos, com autorização das Prefeituras das cidades, e em locais privados, com a permissão de instituições de diversos ramos de negócio como zoológicos, restaurantes, escolas, hotéis e outros mais. Durante essa fase, os alunos lançaram mão de TIC específicas do Cinema e da Televisão: filmadoras de imagens, gravadores de voz, editores de imagens e de textos, microfones sem fio, recursos cenográficos e computadorizados para a produção de efeitos especiais, programas e softwares, *Internet* e uma grande gama de recursos tecnológicos e midiáticos sugeridos por profissionais do ramo. Com todas as cenas gravadas, os alunos chegaram, então, à reta final do projeto, que se tratava da seleção, da ordenação e da edição das cenas que figurariam nos curtas-metragens.

Para esse trabalho, um profissional do ramo de áudio e de vídeo se pôs à disposição dos alunos de forma quase integral. Assim, em menos de um mês, conseguiram gravar todas as cenas, editá-las e terminar os curtas-metragens. Com tudo já pronto, depois de muito esforço e de trabalho árduo, mas sempre muito divertido segundo os próprios alunos, os participantes do projeto interdisciplinar fizeram uma prévia do Festival de Cinema Picaresco para os colegas da turma.

Devido ao sucesso da prévia e, embebidos por uma grande euforia, os participantes do projeto organizaram uma apresentação dos curtas-metragens, como resultado do esforço e do trabalho dedicados ao projeto, o qual durou cerca de cinco meses, realizando, então, uma festa do cinema na escola, chamada de Festival de Cinema Picaresco, com a apresentação dos curtas-metragens para os demais alunos e funcionários da escola, e para a comunidade em geral. Pelo presente relato, ficam evidentes as potencialidades das TIC e o sucesso que o uso consciente e adequado de cada uma delas pode acarretar para as aulas de línguas. Retomando nossa caminhada, a seguir, apresento os procedimentos metodológicos e os recursos de coleta de dados que utilizei durante as investigações que deram origem a este livro.

CAPÍTULO 5: Efetivando a pesquisa

Neste capítulo, primeiramente, faço uma rápida abordagem sobre os aspectos metodológicos utilizados na pesquisa que originou este livro, e, na sequência, apresento, de forma detalhada, os critérios de seleção e a forma de coleta de dados. Segundo Cervo e Bervian (1983, p. 53), “O interesse e a curiosidade do homem pelo saber levam-no a investigar a realidade sob os mais diversificados aspectos e dimensões.”.

Dessa forma, para falar de princípios metodológicos, em primeiro lugar, é necessário aclarar que considero quanto método os procedimentos científicos dos quais uma determinada ciência lança mão para fins de pesquisa própria. Tendo em mente que as abordagens metodológicas de pesquisa podem admitir níveis de aprofundamento e enfoques bastante variados conforme sejam seus objetos de estudo, os objetivos de pesquisa e a qualificação do pesquisador, no trabalho que originou este livro, lancei mão de algumas dessas abordagens, as quais são detalhadas na sequência, sendo justificadas pelo momento em que foram utilizadas durante o estudo realizado. Em primeiro lugar, em se tratando de um trabalho científico, o primeiro tipo de pesquisa realizada se efetivou a partir da compilação bibliográfica e telematizada. Com base nas informações obtidas a partir do levantamento bibliográfico, a seguir, procedi à pesquisa descritiva, utilizando como instrumentos de coleta de dados um questionário de sondagem e entrevistas gravadas.

Por meio desses instrumentos, busquei verificar de que forma(s) os professores colaboradores utilizavam (ou não) as TIC em suas aulas de línguas, foco da pesquisa, bem como quais eram as possíveis principais dificuldades por eles enfrentadas durante esse processo. Colaboraram com nossa pesquisa vinte docentes, todos graduados, com Licenciatura Plena em Letras, atuantes em diferentes cidades fluminenses: Barra do Piraí, Barra Mansa, Itatiaia, Niterói, Pinheiral, Piraí, Porto Real, Rio de Janeiro, Vassouras e Volta Redonda. Seu público discente era composto por alunos do Ensino Médio regular.

Dez deles trabalhavam como professores de LM – Portuguesa, e os outros dez como docentes de ELE. Em primeiro lugar, cada professor colaborador respondeu a um questionário sociolinguístico padrão⁰⁵, a fim de verificar sua jornada de trabalho docente, bem como seu conhecimento e as formas de

utilização das TIC em suas aulas de línguas. As perguntas do questionário são detalhadas mais adiante. Na sequência, cada um dos colaboradores foi entrevistado de forma individual. Cabe aqui ressaltar que tanto o uso de questionários quanto o uso de entrevistas configuram estratégias pertinentes à pesquisa descritiva, de acordo com as considerações teóricas de Cervo e Bervian (1983).

Durante a entrevista, os professores responderam em voz alta às perguntas do questionário, verbalizando seus pensamentos. Esse procedimento de pesquisa é chamado de introspecção. Segundo Tavares (1993, p. 37), “Introspecção é o termo padrão usado em psicologia e em linguística aplicada para referir-se genericamente a diferentes métodos de investigação de processos mentais.”.

De acordo com a pesquisadora, o termo ‘introspecção’ é usado amplamente em pesquisas e estudos de diferentes ciências, convergindo no foco de investigação, os processos mentais. Para Faerch e Kasper (1983), os métodos introspectivos surgiram nos estudos da Psicologia, no final do século XIX, sendo utilizados para pesquisar os processos envolvidos no pensamento. A seguir, com o advento dos métodos behavioristas, tidos como objetivos por seus idealizadores, os estudos que consideravam o comportamento e a subjetividade do ser humano foram desprestigiados. Dessa forma, os métodos introspectivos foram rejeitados durante alguns anos no campo da pesquisa científica.

No entanto, com o declínio do behaviorismo e o advento do cognitivismo, tais métodos de pesquisa ganharam força novamente, com especial ênfase para os estudos com foco no processo de ensino-aprendizagem de línguas, incluindo as pesquisas do processo de leitura, e, mais recentemente, conforme postulam Corrêa e Neiva (2000), no processo tradutório. Ainda de acordo com os estudos das pesquisadoras mencionadas, os métodos introspectivos, também chamados de ‘relatos de protocolo verbal’, são de natureza qualitativa e visam a estudar o que se passa na mente do indivíduo ao realizar algum tipo específico de tarefa, determinado pela pesquisa.

No trabalho que originou este livro, o foco esteve voltado para o que se passava na mente dos 5 Vide Apêndice: Questionário de sondagem. professores colaboradores ao responderem às questões levantadas no questionário sociolinguístico de sondagem. Através de tais métodos, a coleta de dados se deu por meio de manifestações, declarações e informações,

verbalizadas pelo professor durante e/ou após o processo investigatório.

Existem diversos métodos introspectivos de pesquisa, defendidos por diferentes pesquisadores como Faerch e Kasper (1983), Cohen (1987), Ericsson e Simon (1987), entre outros. No trabalho em questão, adotei uma classificação simples, utilizada por Corrêa e Neiva, em artigo publicado no ano de 2000. Segundo as pesquisadoras, os métodos introspectivos podem ser classificados em dois tipos básicos: a introspecção do processamento corrente e a retrospecção, sendo subdivididos em técnicas de pesquisa diferentes.

A introspecção do processamento corrente subdivide-se em duas técnicas, a de ‘pensar alto’, a partir da qual é realizada, por parte do indivíduo informante, uma análise de cada informação acessada para a solução de um problema encontrado durante o processo de leitura ou de tradução; e a técnica de ‘falar alto’, a partir da qual o sujeito informante verbaliza oralmente seu pensamento corrente durante o processo, sem que exista qualquer tipo de análise. O outro tipo de método introspectivo, chamado de retrospecção, é utilizado para que o sujeito informante pense e se lembre das informações e pensamentos acessados e ocorridos durante o processo de leitura ou de tradução, também podendo ser subdividido em duas técnicas distintas: a de ‘retrospecção imediata’, e a de ‘retrospecção protelada’.

Segundo Corrêa e Neiva (2000), na retrospecção imediata, o relato feito pelo indivíduo informante sobre o processo deverá ocorrer em até, no máximo, trinta minutos após o término da tarefa. Na retrospecção protelada, o relato ocorrerá a partir de um intervalo de trinta minutos do término da tarefa de leitura ou de tradução. Nas entrevistas realizadas, foram aplicados os métodos introspectivos de ‘pensar alto’ e de ‘falar alto’.

Com base no exposto até o momento, fica claro que inúmeros foram os princípios teóricos de pesquisa adotados: pesquisas bibliográfica, descritiva e experimental, colocadas em prática por meio de variadas técnicas e instrumentos como questionários, entrevistas e introspecções. Retomo aqui os pressupostos de Cervo e Berrian (1983) apresentados no início deste capítulo, ao afirmarem que, na busca pelo saber, o pesquisador lança mão de variados métodos e técnicas de pesquisa. A seguir, apresento os critérios de seleção e a forma de coleta de dados utilizados.

Para a seleção dos professores colaboradores, utilizei os seguintes critérios: a)

em se tratando de uma pesquisa que versou sobre o trabalho de docentes das Línguas Portuguesa e Espanhola, o primeiro critério foi a formação acadêmica, sendo exigida a Graduação em Letras, com Licenciatura Plena em Língua Portuguesa, para os que trabalhavam com LM, e em Língua Espanhola, para os que lecionavam essa disciplina; b) a fim de limitar o corpus da pesquisa, em se tratando de um trabalho de conclusão de curso de Especialização, o próximo critério buscou delimitar o público discente de cada um dos colaboradores, sendo exigido que trabalhassem com alunos do Ensino Médio regular; d) e, finalmente, em se tratando de uma pesquisa envolvendo profissionais da educação, visando a ampliar a cobertura do campo da ação docente, busquei colaboradores em pelo menos mais de uma cidade do Estado do Rio de Janeiro, somando um total de dez cidades fluminenses.

Os instrumentos utilizados para coletar os dados foram um questionário de sondagem, e protocolos verbais, coletados a partir das técnicas de introspecção, durante as entrevistas realizadas com cada um dos colaboradores. A seguir, apresento as características de cada um desses instrumentos. O questionário de sondagem trazia dez perguntas, a fim de coletar dados sobre a jornada de trabalho dos docentes colaboradores, bem como saber se existiam conhecimentos sobre e interesse na utilização das TIC nas aulas de línguas por eles ministradas. Após responderem ao questionário, os colaboradores foram entrevistados sobre suas respostas, momento em que as informações e os dados mentalizados pelos colaboradores foram verbalizados e coletados por meio das técnicas dos protocolos verbais (Cf. TAVARES, 1993; CORRÊA; NEIVA, 2000), segundo instrumento de coleta de dados utilizado. As entrevistas foram gravadas em um ambiente fechado, para propiciar melhor qualidade das gravações, e os professores colaboradores, de forma individual, verbalizaram seus pensamentos sobre suas respostas ao questionário de sondagem.

Escolhi utilizar as técnicas dos protocolos verbais como instrumento de coleta de dados por possibilitarem uma forma de análise da linha de raciocínio dos colaboradores. Assim, a partir das gravações e das transcrições consequentes, pude retornar, rever e reavaliar suas concepções, aludindo a detalhes que poderiam permanecer ocultos no caso da utilização somente de um planejamento didático elaborado em papel, sem o auxílio da gravação e da coleta dos protocolos verbais. Para facilitar a visualização e a interpretação dos dados, cada professor colaborador foi identificado por meio de uma letra

entre aspas simples. Dessa forma, os professores ‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘D’, ‘E’, ‘F’, ‘G’, ‘H’, ‘I’ e ‘J’ foram os que colaboraram com as pesquisas com LM, e os docentes ‘K’, ‘L’, ‘M’, ‘N’, ‘O’, ‘P’, ‘Q’, ‘R’, ‘S’ e ‘T’ os que colaboraram com os trabalhos com ELE. Nos dois próximos capítulos, apresento uma breve análise dos dados coletados.

CAPÍTULO 6: Trabalhando com as TIC em aulas de LM

Para iniciar este capítulo, gostaria de deixar claro que, em se tratando de pesquisa com número de informantes inferior a 100 (cem), o percentual apresentado nas tabelas é apenas ilustrativo, estando as análises baseadas no número efetivo de docentes e na indicação por letras entre aspas simples outorgada a cada um deles. Conforme mencionado no capítulo anterior, o primeiro dos instrumentos de coleta de dados utilizado foi um questionário de sondagem, que teve como objetivos coletar dados sobre a jornada de trabalho dos docentes colaboradores, bem como saber se existiam conhecimentos sobre e interesse na utilização das TIC em suas aulas. Para atender a esses objetivos, foram propostas dez perguntas. As respostas são expostas uma a uma e os dados oriundos desse instrumento de pesquisa são computados e analisados a seguir. Entendendo que em qualquer tipo de aula se torna imprescindível a utilização de recursos, por mais simples que sejam, a primeira pergunta buscou saber se o colaborador costumava utilizar algum tipo de recurso em suas aulas. As respostas a essa primeira pergunta são apresentadas a seguir, na Tabela A LM. Tabela A LM – Resultados da pergunta I

OS PROFESSORES DE LM UTILIZAM RECURSOS EM N°
Colaboradores % SUAS AULAS? Sim. 10 Todos 100,0 Não. 00 Nenhum 0,0
SOMA 10 Todos 100,0 Fonte: o autor (2010).

Percebemos que todos os docentes colaboradores afirmaram utilizar algum tipo de recurso em suas aulas de LM, por mais simples que seja, o que ratifica a assertiva da relevância da utilização de recursos em qualquer tipo de aula. Com vistas a especificar a resposta anterior, a segunda pergunta visou a descobrir que tipos de recursos eram utilizados pelos colaboradores em suas aulas de LM. As respostas a essa pergunta são apresentadas a seguir, na tabela B LM. Tabela B LM – Resultados da pergunta II

RECURSOS UTILIZADOS PELOS DOCENTES DE LM N°
Colaboradores % Quadro negro ou branco. 10 Todos 100,0 Mapas, figuras e desenhos variados. 06 'E', 'F', 'G', 'H', 'I', 'J' 60,0 K7 ou CD player. 04 'G', 'H', 'I', 'J' 40,0 TV e vídeo ou DVD player. 04 'G', 'H', 'I', 'J' 40,0 Computador e Internet. 02 'I', 'J' 20,0 Outros: livros, revistas e jornais (mídia impressa). 10 Todos 100,0 TOTAL DE PROFESSORES 10 Todos 100,0

Fonte: o autor (2010).

Ficou evidente que os colaboradores que trabalhavam com aulas de LM utilizavam recursos variados em suas aulas, predominando, de forma unânime, o uso do quadro negro ou branco e das mídias impressas, como livros, revistas e jornais. Na sequência, apareceram outras mídias, relacionadas a imagens – mapas, figuras e desenhos variados, as quais, na maioria das vezes, também eram utilizadas também de forma impressa, por seis dos colaboradores, os professores 'E', 'F', 'G', 'H', 'I' e 'J'. As TIC relacionadas diretamente a recursos e mídias não impressos, como K7 e CD player, TV e vídeo ou DVD player, surgiram a seguir, como recursos utilizados por quatro docentes, os colaboradores 'G', 'H', 'I' e 'J'. Ainda foram apontados como recursos utilizados nas aulas de LM o computador e a *Internet*, por dois colaboradores, os professores 'I' e 'J'. A partir desses dados, percebemos que os recursos midiáticos impressos predominaram sobre aqueles que dependem de outras mídias e que o uso das TIC mais atuais, como o PC e a *Internet*, era pouco frequente nas aulas de LM. E por quê isso acontece? Será que a falta de

conhecimento sobre essas TIC ou mesmo de investimento em capacitação física e tecnológica fazem com que as mídias impressas sigam predominantes nas aulas de LM? Na sequência, pretendo tentar responder a esses e outros questionamentos que possam surgir mais adiante. A terceira pergunta buscou informações sobre a formação dos colaboradores concernentes às TIC. Os resultados dessa pergunta, encontrados a seguir, na Tabela C LM, podem trazer algumas respostas para os questionamentos levantados. Tabela C LM – Resultados da pergunta III do questionário

PARTICIPAÇÃO EM EVENTO DE FORMAÇÃO SOBRE TIC Nº Colaboradores % **Já participou, mas não tem mais interesse em participar.** **00 Nenhum** **00,0** **Já participou, e ainda tem interesse em participar.** **04 'G', 'H', 'I', 'J'** **40,0** **Nunca participou, mas tem interesse em participar.** **06 'A', 'B', 'C', 'D', 'E', 'F'** **60,0** **Nunca participou, e não tem interesse em participar.** **00 Nenhum** **00,00** **TOTAL DE PROFESSORES 10 Todos 100,0**

Fonte: o autor (2010).

Percebemos que ao conhecimento sobre as TIC não fazia parte da formação da maioria dos docentes que trabalhavam com LM, posto que somente quatro deles, os professores 'G', 'H', 'I' e 'J', afirmaram já ter participado de algum curso ou evento que promovesse a formação sobre esse tema, enquanto que os outros seis, os colaboradores 'A', 'B', 'C', 'D', 'E' e 'F', afirmam que nunca tiveram a oportunidade de participar de algum curso ou evento que abordasse essa temática. Outra constatação interessante foi a de que o interesse pela formação era uma realidade para esses docentes. A partir desses dados, podemos aventar uma possível resposta para os questionamentos levantados anteriormente sobre a pouca utilização das mídias e das TIC não impressas. Esse fato pode se dar pela falta de conhecimento e por lacunas na formação docente sobre o uso das TIC. A próxima pergunta, que visou a descobrir os motivos que impediram a participação em eventos de formação sobre as TIC dos seis colaboradores que responderam à terceira pergunta de forma negativa, pode nos dar mais vestígios para elaborar resposta contundente para os questionamentos levantados aqui. Os resultados se encontram a seguir, na Tabela D LM. Tabela D LM – Resultados da pergunta IV do questionário

JUSTIFICATIVAS PARA A NÃO PARTICIPAÇÃO EM Nº Colaboradores % **EVENTOS DE FORMAÇÃO SOBRE AS TIC** **O tema das TIC não é mais interessante.** **00 Nenhum** **00,0** **Desconhece o que são TIC.** **06 'A', 'B',**

**'C', 'D' 66,6 Não há tempo disponível para a participação de eventos. 03
'C', 'D', 'E', 'F' 66,6 Já conhece o suficiente sobre as TIC e não precisa
Nenhum 00 00,0 conhecer mais. Outros motivos: não teve oportunidade.
02 'A', 'B' 33,3 TOTAL DE PROFESSORES 06 'A', 'B', 'C', 'D', 'E', 'F'
100,0**

Fonte: o autor (2010). Verificamos que quatro dos seis colaboradores que afirmaram nunca haver participado de um evento de formação sobre as TIC, os professores 'A', 'B', 'C' e 'D', sequer sabiam o significado dessa sigla, o que confirma as suspeitas e reponde aos questionamentos levantados sobre a existência de lacunas na formação docente no tocante a essa temática. Percebemos que dois desses quatro docentes, os professores 'C' e 'D', e outros dois colaboradores, 'E' e 'F', afirmaram não possuir tempo disponível para participar de cursos e de eventos, o que também vai ao encontro da hipótese da falta de tempo para a reciclagem e o aperfeiçoamento profissionais, devido a variados fatores. Além desses dados, percebemos ainda que dois dos colaboradores, os professores 'A' e 'B', afirmaram não haver participado de nenhum evento de formação sobre a temática das TIC devido à falta de oportunidades. Temos, então, um pequeno escopo de motivos que poderiam justificar a não utilização das TIC e de recursos midiáticos não impressos nas aulas de LM: a) desconhecimento docente sobre o assunto, b) falta de formação sobre o uso das TIC e c) falta de tempo para aperfeiçoamento profissional. A pergunta de número cinco buscou descobrir até que ponto os professores investiam ou recebiam ajuda para seu aperfeiçoamento profissional. Os resultados obtidos a partir dessa pergunta estão dispostos na Tabela E LM. Tabela E LM – Resultados da pergunta V do questionário

**AJUDA E INCENTIVO PARA EVENTOS OU CURSOS Nº Colaboradores
% Oriundos da Escola. 03 'G' 15,0 Oriundos da Secretaria de Educação.
03 Nenhum 00,0 Oriundos da família ou amigos. 00 Nenhum 00,0 Oriundos
de agências de fomento à pesquisa. 00 Nenhum 00,0 Nunca recebidos. 04
'H', 'I', 'J' 75,0 'G', 'H', 'I', 'J' 100, TOTAL DE INFORMANTES 04 0**

Fonte: o autor (2010).

Respondem à pergunta de número cinco apenas os professores 'G', 'H', 'I' e 'J', por terem sido os únicos a afirmar que já haviam participado de algum evento ou curso de formação sobre as TIC. Desse grupo de professores, somente o colaborador 'G' afirmou já haver recebido algum tipo de ajuda e/ou

incentivo para a participação em eventos voltados para as TIC e que esse fomento veio da escola onde trabalhava. Os outros três colaboradores afirmaram nunca ter recebido qualquer tipo de fomento, ajuda ou incentivo para tal finalidade, o que deixa claro que, além das dificuldades já verificadas como a falta de informação, de formação e de tempo disponível, a falta de incentivo para a capacitação docente também é um percalço a ser vencido. Isso mostra que se faz necessário melhorar as políticas institucionais de fomento à formação continuada dos docentes em exercício, incluindo a área das TIC. No tocante a políticas institucionais, as três perguntas seguintes buscaram descobrir informações concernentes às instituições de ensino onde os colaboradores trabalhavam. Dessa forma, por meio da pergunta de número seis, foi possível saber em quantas e em quais cidades trabalhavam cada um dos colaboradores. Os resultados da pergunta de se encontram a seguir, na Tabela F LM. Tabela F LM – Resultados da pergunta VI do questionário

CIDADES ONDE TRABALHAM OS DOCENTES N° Colaboradores % Em somente uma. 03 ‘A’, ‘E’, ‘F’ 30,0 Em duas. 07 ‘B’, ‘C’, ‘D’, ‘G’, ‘H’, ‘I’, ‘J’ 70,0 Em três. 00 Nenhum 00,0 Em quatro ou mais. 00 Nenhum 00,0

Primeiramente, sempre a Deus, meu porto seguro, por Seu amor incondicional e pelo dom da vida. A meus filhos e a minha filha, meus maiores tesouros, por sempre acreditarem em mim. Em especial, a meus pais, pelo amparo, pelo carinho e por todo o apoio dedicados a nós. Ao estimado Professor Paulo Cesar Bittencourt e ao Corpo Docente do Curso de Especialização em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ, pelos ensinamentos, pelos conselhos e pela orientação durante a caminhada que originou este livro. Ao querido amigo, Professor Cacio José Ferreira, pela leitura atenta e pelo prefácio deste trabalho. Aos colegas professores que, com muito carinho, boa-vontade e esmero, colaboraram para a efetivação das pesquisas que originaram este trabalho. À Universidade Federal do Amazonas, que, por meio do Programa de Pós-Graduação em Letras, de sua Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e de sua Editora, tornou possível a publicação desta obra. TOTPrimeiramente, sempre a Deus, meu porto seguro, por Seu amor incondicional e pelo dom da vida. A meus filhos e a minha filha, meus maiores tesouros, por sempre acreditarem em mim. Em especial, a meus pais, pelo amparo, pelo carinho e por todo o apoio dedicados a nós. Ao estimado Professor Paulo Cesar Bittencourt e ao Corpo Docente do Curso de Especialização em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação

Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ, pelos ensinamentos, pelos conselhos e pela orientação durante a caminhada que originou este livro. Ao querido amigo, Professor Cacio José Ferreira, pela leitura atenta e pelo prefácio deste trabalho. Aos colegas professores que, com muito carinho, boa-vontade e esmero, colaboraram para a efetivação das pesquisas que originaram este trabalho.

À Universidade Federal do Amazonas, que, por meio do Programa de Pós-Graduação em Letras, de sua Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e de sua Editora, tornou possível a publicação desta obra. AL DE RESPOSTAS 10 Todos 100,0 Fonte: o autor (2010).

Fica evidente que a maioria dos docentes, ‘B’, ‘C’, ‘D’, ‘G’, ‘H’, ‘I’ e ‘J’, trabalhava em mais de uma cidade. Somente três professores, os informantes ‘A’, ‘E’ e ‘F’, afirmaram que trabalhavam em apenas uma cidade. Percebemos, então, que o trabalho docente configura-se em uma jornada de deslocamentos intermunicipais, já que a maioria dos colaboradores de LM trabalhava em mais de uma cidade para completar sua jornada semanal. Essa pode ser uma justificativa para a falta de tempo para a reciclagem profissional, e vai ao encontro da hipótese de sobrecarga na jornada de trabalho dos docentes. As cidades onde trabalhavam os colaboradores estão dispostas no gráfico a seguir. A maioria dos colaboradores - ‘A’, ‘D’, ‘E’, ‘F’, ‘G’, ‘H’ e ‘I’ - afirmou lecionar na cidade de Barra Mansa. As cidades de Barra do Piraí, Vassouras e Volta Redonda aparecem empatadas em segundo lugar. Três colaboradores - ‘B’, ‘C’ e ‘J’ - afirmam que trabalhar em Barra do Piraí e em Vassouras. Outros três - ‘G’, ‘H’ e ‘I’ - em Volta Redonda. Além desses, o docente ‘D’ afirmou trabalhar em Barra Mansa e em Itatiaia. Continuando no intuito de descobrir informações sobre a jornada de trabalho dos colaboradores que trabalhavam com LM, a sétima pergunta buscou saber em quantas instituições de ensino cada um trabalhava. Os resultados estão dispostos na seguinte tabela. Tabela G LM – Resultados da pergunta VII do questionário

ESCOLAS ONDE TRABALHAM OS DOCENTES Nº Colaboradores % Em apenas uma. 01 ‘A’ 10,0 Em duas. 07 ‘B’, ‘C’, ‘D’, ‘E’, ‘G’, ‘I’, ‘J’ 70,0 Em três. 01 ‘F’

Primeiramente, sempre a Deus, meu porto seguro, por Seu amor incondicional e pelo dom da vida. A meus filhos e a minha filha, meus maiores tesouros, por

sempre acreditarem em mim. Em especial, a meus pais, pelo amparo, pelo carinho e por todo o apoio dedicados a nós. Ao estimado Professor Paulo Cesar Bittencourt e ao Corpo Docente do Curso de Especialização em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ, pelos ensinamentos, pelos conselhos e pela orientação durante a caminhada que originou este livro. Ao querido amigo, Professor Cacio José Ferreira, pela leitura atenta e pelo prefácio deste trabalho. Aos colegas professores que, com muito carinho, boa-vontade e esmero, colaboraram para a efetivação das pesquisas que originaram este trabalho. À Universidade Federal do Amazonas, que, por meio do Programa de Pós-Graduação em Letras, de sua Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e de sua Editora, tornou possível a publicação desta obra.

10,0 Em quatro ou mais. 01 ‘H’ 10,0 TOTAL DE RESPOSTAS 10 Todos 100,0

Fonte: o autor (2010).

Primeiramente, sempre a Deus, meu porto seguro, por Seu amor incondicional e pelo dom da vida. A meus filhos e a minha filha, meus maiores tesouros, por sempre acreditarem em mim. Em especial, a meus pais, pelo amparo, pelo carinho e por todo o apoio dedicados a nós. Ao estimado Professor Paulo Cesar Bittencourt e ao Corpo Docente do Curso de Especialização em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ, pelos ensinamentos, pelos conselhos e pela orientação durante a caminhada que originou este livro. Ao querido amigo, Professor Cacio José Ferreira, pela leitura atenta e pelo prefácio deste trabalho. Aos colegas professores que, com muito carinho, boa-vontade e esmero, colaboraram para a efetivação das pesquisas que originaram este trabalho. À Universidade Federal do Amazonas, que, por meio do Programa de Pós-Graduação em Letras, de sua Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e de sua Editora, tornou possível a publicação desta obra. A maioria dos colaboradores afirmou trabalhar em mais de uma escola. Sete deles - ‘B’, ‘C’, ‘D’, ‘E’, ‘G’, ‘I’ e ‘J’ – afirmaram trabalhar em duas instituições. Destoaram o professor ‘F’, que afirmou trabalhar em três escolas, o professor ‘H’, que disse lecionar em quatro ou mais instituições de ensino, e o professor ‘A’, único a dizer que trabalhava em somente uma escola. Comparando os dados das últimas tabelas, fica claro que a jornada de trabalho desses docentes é realizada em variadas escolas, em diferentes comunidades escolares, por

vezes indo além das fronteiras municipais. Viagens, deslocamentos, diferentes comunidades escolares, variadas gestões institucionais, tudo isso pode dificultar o desempenho dos professores, incluindo a prepPrimeiramente, sempre a Deus, meu porto seguro, por Seu amor incondicional e pelo dom da vida. A meus filhos e a minha filha, meus maiores tesouros, por sempre acreditarem em mim. Em especial, a meus pais, pelo amparo, pelo carinho e por todo o apoio dedicados a nós. Ao estimado Professor Paulo Cesar Bittencourt e ao Corpo Docente do Curso de Especialização em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ, pelos ensinamentos, pelos conselhos e pela orientação durante a caminhada que originou este livro. Ao querido amigo, Professor Cacio José Ferreira, pela leitura atenta e pelo prefácio deste trabalho. Aos colegas professores que, com muito carinho, boa-vontade e esmero, colaboraram para a efetivação das pesquisas que originaram este trabalho. À Universidade Federal do Amazonas, que, por meio do Programa de Pós-Graduação em Letras, de sua Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e de sua Editora, tornou possível a publicação desta obra. Aulação de aulas variadas e mais dinâmicas, as quais normalmente lançam mão de diferentes TIC. Primeiramente, sempre a Deus, meu porto seguro, por Seu amor incondicional e pelo dom da vida. A meus filhos e a minha filha, meus maiores tesouros, por sempre acreditarem em mim. Em especial, a meus pais, pelo amparo, pelo carinho e por todo o apoio dedicados a nós. Ao estimado Professor Paulo Cesar Bittencourt e ao Corpo Docente do Curso de Especialização em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ, pelos ensinamentos, pelos conselhos e pela orientação durante a caminhada que originou este livro. Ao querido amigo, Professor Cacio José Ferreira, pela leitura atenta e pelo prefácio deste trabalho. Aos colegas professores que, com muito carinho, boa-vontade e esmero, colaboraram para a efetivação das pesquisas que originaram este trabalho. À Universidade Federal do Amazonas, que, por meio do Programa de Pós-Graduação em Letras, de sua Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e de sua Editora, tornou possível a publicação desta obra. Primeiramente, sempre a Deus, meu porto seguro, por Seu amor incondicional e pelo dom da vida. A meus filhos e a minha filha, meus maiores tesouros, por sempre acreditarem em mim. Em especial, a meus pais, pelo amparo, pelo carinho e por todo o apoio dedicados a nós. Ao estimado Professor Paulo Cesar Bittencourt e ao Corpo Docente do Curso de Especialização em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ, pelos ensinamentos,

pelos conselhos e pela orientação durante a caminhada que originou este livro. Ao querido amigo, Professor Cacio José Ferreira, pela leitura atenta e pelo prefácio deste trabalho. Aos colegas professores que, com muito carinho, boa-vontade e esmero, colaboraram para a efetivação das pesquisas que originaram este trabalho. À Universidade Federal do Amazonas, que, por meio do Programa de Pós-Graduação em Letras, de sua Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e de sua Editora, tornou possível a publicação desta obra. Dessa forma, o precioso tempo ocioso, o qual poderia ser dedicado ao entretenimento, à leitura e aos estudos, acaba se tornando reduzido. Além disso, ao comparar esses dados com aqueles obtidos a partir da quarta questão, algumas das respostas elencadas naquele momento podem ser aqui ratificadas, ou, ao menos, justificadas, já que alguns dos professores afirmaram que não participaram de cursos ou eventos de formação porque não dispunham de tempo. Retomando o foco para a instituição de ensino, a escola, dando ênfase para os recursos disponibilizados para o trabalho docente, as seguintes perguntas buscaram descobrir os recursos físicos e tecnológicos disponibilizados aos docentes para seu trabalho com LM, bem como as dificuldades que enfrentavam para a Primeiramente, sempre a Deus, meu porto seguro, por Seu amor incondicional e pelo dom da vida. A meus filhos e a minha filha, meus maiores tesouros, por sempre acreditarem em mim. Em especial, a meus pais, pelo amparo, pelo carinho e por todo o apoio dedicados a nós. Ao estimado Professor Paulo Cesar Bittencourt e ao Corpo Docente do Curso de Especialização em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ, pelos ensinamentos, pelos conselhos e pela orientação durante a caminhada que originou este livro. Ao querido amigo, Professor Cacio José Ferreira, pela leitura atenta e pelo prefácio deste trabalho. Aos colegas professores que, com muito carinho, boa-vontade e esmero, colaboraram para a efetivação das pesquisas que originaram este trabalho. À Universidade Federal do Amazonas, que, por meio do Programa de Pós-Graduação em Letras, de sua Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e de sua Editora, tornou possível a publicação desta obra.

utilização das TIC durante sua prática em sala de aula. Primeiramente, analisamos os dados obtidos a partir da oitava pergunta, a qual, além de verificar os recursos institucionais disponibilizados ao professor, buscou saber com que frequência esses recursos eram utilizados nas aulas de LM. Os resultados se encontram na Tabela H LM. Tabela H LM – Resultados da pergunta VIII do questionário **FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS N° Colaboradores % INSTITUCIONAIS PARA O TRABALHO COM LM** Sempre, posto que em quase todas as

aulas estão ‘J’ 01 10,0 disponíveis. Às vezes, quando há tempo disponível no planejamento. 05 ‘D’, ‘F’, ‘G’, ‘H’, ‘J’ 50,0 Quase nunca, posto que não há tempo disponível. 00 Nenhum 00,0 Nunca, pois não dá tempo. 00 Nenhum 00,0 Nunca, pois não sei como utilizar. 02 ‘B’, ‘C’ 20,0 Não há BIBLIOTECA disponível em minha escola. 04 ‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘I’ 40,0 Não há VIDEOTECA disponível em minha escola. 05 ‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘F’, ‘I’ 50,0 Não há SALA DE MULTIMIDIA disponível em minha escola. Primeiramente, sempre a Deus, meu porto seguro, por Seu amor incondicional e pelo dom da vida. A meus filhos e a minha filha, meus maiores tesouros, por sempre acreditarem em mim. Em especial, a meus pais, pelo amparo, pelo carinho e por todo o apoio dedicados a nós. Ao estimado Professor Paulo Cesar Bittencourt e ao Corpo Docente do Curso de Especialização em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ, pelos ensinamentos, pelos conselhos e pela orientação durante a caminhada que originou este livro. Ao querido amigo, Professor Cacio José Ferreira, pela leitura atenta e pelo prefácio deste trabalho. Aos colegas professores que, com muito carinho, boa-vontade e esmero, colaboraram para a efetivação das pesquisas que originaram este trabalho. À Universidade Federal do Amazonas, que, por meio do Programa de Pós-Graduação em Letras, de sua Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e de sua Editora, tornou possível a publicação desta obra. **05 ‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘E’, ‘I’ 50,0 TOTAL DE INFORMANTES 10 Todos 100,0** Fonte: o autor (2010). A utilização de recursos nas aulas dos professores que colaboraram com as pesquisas com LM não era uma constante. Mais da metade dos informantes, os docentes ‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘E’, ‘F’ e ‘I’, afirmou não haver espaços nem recursos tecnológicos disponibilizados para seu trabalho nas escolas onde lecionavam. Chama-nos atenção o fato de quatro docentes, ‘A’, ‘B’, ‘C’ e ‘I’, afirmarem que não existia biblioteca em suas escolas, espaço fundamental para o trabalho de formação de leitores tanto em LM quanto em LE. Esse fato exigiria que esses docentes, por conta própria, no mínimo, tenham que buscar mais tempo e recursos para disponibilizar aos alunos as fontes de leitura, os textos que utilizarão em suas aulas. Há ainda colaboradores - ‘D’, ‘F’, ‘G’, ‘H’ e ‘J’ - que atrelaram o uso de recursos à disponibilidade de tempo em seu planejamento didático, afirmando utilizá-los às vezes. Essa assertiva vai ao encontro dos questionamentos levantados anteriormente, versando sobre a sobrecarga de trabalho dos docentes e sua consequente falta de tempo. Fato interessante, que destoou das demais descobertas, foi saber que, mesmo fazendo parte dos docentes que se deslocavam entre municípios e escolas para exercerem sua de formadores de

leitores, o colaborador ‘J’ afirmou que o uso de recursos era uma constante em suas aulas. Vale lembrar que esse colaborador pertence ao grupo dos poucos que afirmou já ter participado de algum evento sobre a temática das TIC e que possuía interesse em participar de outros eventos, mesmo sem nunca ter recebido apoio para sua capacitação. Essa constatação nos leva a crer que, mesmo diante das maiores adversidades, existem docentes que persistem em sua caminhada e em sua difícil e nobre tarefa de formar cidadãos autônomos, críticos e conscientes. Os dados analisados confirmam a realidade dos problemas do ensino nas escolas brasileiras, abordados em capítulos anteriores. Problemas institucionais, falta de material e de recursos adequados ao trabalho com línguas, e professores desestimulados, desatualizados e despreparados ainda são uma constante na realidade das escolas. O despreparo dos docentes pode ser ratificado pelas descobertas feitas aqui, já que dois colaboradores - ‘B’ e ‘C’ - afirmaram não utilizar recursos em suas aulas por não saber como fazê-lo, afirmando, em seus protocolos verbais, que se sentiam despreparados e desatualizados quanto às novas tecnologias disponíveis ao trabalho docente. O tema das dificuldades e dos problemas enfrentados pelos docentes para colocar em prática seu papel, lançando mão dos variados e adequados recursos disponíveis para esse fim, foi o tema central da próxima pergunta. Os resultados obtidos a partir dos dados coletados por meio da pergunta de número nove estão dispostos a seguir.

Tabela I LM – Resultados da pergunta IX do questionário DIFICULDADES AO TRABALHAR COM AS TIC

Colaboradores	%	O desinteresse dos alunos.
00 Nenhum	00,0	A falta de oportunidade e de apoio da escola.
09 'A' 'B', 'C', 'D', 'E', 'F', 'H', 'I', 'J'	90,0	A falta de conhecimentos teóricos.
06 'A', 'B', 'C', 'D', 'E', 'F'	60,0	A falta de material e/ou infraestrutura.
06 'A', 'B', 'C', 'E', 'F', 'T'	60,0	Outras:
00 Nenhum	00,0	TOTAL DE RESPOSTAS 10 Todos 100,0

Fonte: o autor (2010). A maioria dos colaboradores que trabalhavam com LM afirmou que a principal dificuldade para aplicar as TIC em suas aulas é a falta de apoio e de oportunidades da instituição escolar. Somente o professor 'G' não marcou essa resposta. Na sequência, apareceram empatadas, com seis ocorrências cada, duas outras dificuldades, a) a falta de conhecimentos teóricos sobre as TIC, selecionada pelos colaboradores 'A', 'B', 'C', 'D', 'E', e 'F', e b) a falta de material e/ou infraestrutura em suas escolas, selecionada pelos docentes 'A', 'B' 'C', 'E', 'F' e 'T'. Dessa forma, podemos acrescentar à falta de tempo, de informação e de formação docentes, a falta de apoio institucional e de recursos, o que vai ao encontro de dados verificados anteriormente, quando alguns colaboradores afirmaram não haver espaços como biblioteca, salas ou laboratórios de

multimídias, nem videoteca em suas escolas, situações extremas, em se pensando a utilização de TIC nas aulas. Na sequência da pesquisa, por meio da décima pergunta, busquei descobrir qual era a importância do uso das TIC para os docentes que trabalhavam com LM em suas aulas. As respostas foram abertas, em se tratando de uma pergunta discursiva e os resultados obtidos se encontram a seguir, na Tabela J LM. Tabela J LM – Resultados da pergunta X do questionário **IMPORTÂNCIA DO USO DAS TIC NAS AULAS DE LM Nº Colaboradores % Dinamização das aulas. 10 Todos 100,0 Motivação dos alunos. 10 Todos 100,0 Interesse dos alunos. 02 'A', 'B' 20,0 TOTAL DE RESPOSTAS 10 Todos 100,0** Fonte: o autor (2010). Percebemos que todos os colaboradores que trabalhavam com LM têm a consciência de que as TIC podem dinamizar suas aulas, motivando seus alunos. Em seus protocolos verbais, mesmo aqueles que não costumavam utilizá-las, deixaram claro que sempre que há algum recurso novo em sala de aula os alunos se interessam mais e a aula flui melhor, pois se sentem motivados a participar, fator que vai ao encontro do que já levantamos anteriormente sobre a relevância da motivação para o processo de aquisição de línguas. Até o momento, analisamos os dados coletados sobre as pesquisas com LM. No próximo capítulo, analiso os dados coletados a partir das investigações com LE, em especial o ELE.

CAPÍTULO 7: Trabalhando com as TIC em aulas de ELE O primeiro dos instrumentos de coleta de dados utilizado para as pesquisas com ELE foi o mesmo questionário sociolinguístico [co6](#) utilizado para os trabalhos com LM, composto por dez perguntas, respondidas individualmente por cada um dos colaboradores que trabalhavam com ELE, sob entrevista gravada a partir das técnicas dos protocolos verbais. A primeira pergunta buscou descobrir se os professores que trabalhavam com ELE utilizavam algum recurso em suas aulas. As respostas são apresentadas a seguir. Tabela A ELE – Resultados da pergunta I do questionário **OS PROFESSORES DE ELE UTILIZAM Nº Colaboradores % RECURSOS EM SUAS AULAS?** Sim. 10 Todos 100,0 Não. 00 Nenhum 0,0 SOMA 10 Todos 100,0 Fonte: o autor (2010).

A exemplo do ocorrido com os professores de LM, os dez colaboradores que trabalhavam com ELE também afirmaram utilizar algum tipo de recurso em suas aulas, por mais simples que possa ser o recurso. No intuito de especificar esses recursos, postulei a seguinte pergunta, cujos resultados estão dispostos na tabela a seguir. Tabela B ELE – Resultados da pergunta II do questionário **RECURSOS UTILIZADOS PELOS DOCENTES DE ELE Nº Colaboradores % Quadro negro ou branco. 10 Todos 100,0 Mapas, figuras e desenhos variados. 10 Todos 100,0 K7 ou CD player. 10 Todos 100,0 TV e vídeo ou DVD player. 06 'K', 'L', 'M', 'N', 'O', 'P' 60,0 Computador e Internet. 05 'K', 'L', 'M', 'N', 'O' 50,0 Outros: Livros, revistas e jornais (mídia impressa). 10 Todos 100,0 TOTAL DE PROFESSORES 10 Todos 100,0** 6 Vide Apêndice: Questionário de sondagem. Fonte: o autor (2010).

A exemplo do que aconteceu com os colaboradores que trabalhavam com LM, todos os colaboradores que trabalhavam com ELE afirmaram utilizar o quadro, negro ou branco, em suas aulas, como recurso indispensável, segundo afirmações em seus protocolos verbais. Outro dado parecido ao que ocorreu com os docentes de LM foi a predominância do uso de mídias impressas como recursos nas aulas dos professores de ELE. Todos esses colaboradores afirmaram utilizar algum tipo de mídia impressa, como mapas, figuras e desenhos variados, além de livros, revistas e jornais. Um dado que diferiu das pesquisas com LM foi a constatação de que, daqueles professores, somente quatro - 'G', 'H', 'I' e 'J', ou seja, a minoria afirmou utilizar recursos audiovisuais como K7 e CD player, TV e vídeo ou DVD player, enquanto que todos os colaboradores que trabalhavam com ELE afirmaram utilizar recursos de áudio e, a maioria desses, os docentes 'K', 'L', 'M', 'N', 'O' e 'P', também com

os recursos de vídeo. Essas constatações vão ao encontro do que já levantei sobre a forte tradição do uso das TIC no ensino de LE, principalmente nos últimos 40 anos, após o advento do método audiolingual. Outra diferença do trabalho com as TIC em aulas de LE em comparação com o que acontece em aulas de LM podemos perceber quanto à utilização das mídias informatizadas, como o computador e a *Internet*. Metade dos colaboradores que trabalhavam com ELE, os professores 'K', 'L', 'M', 'N' e 'O', afirmou utilizar esses recursos tecnológicos, enquanto que apenas dois dos que trabalhavam com LM, os docentes 'T' e 'J', disseram fazer o mesmo. Esse traz à tona a questão de que o trabalho com as TIC possivelmente esteja mais presente em aulas de LE que em aulas de LM. E por quê isso ocorre? Será que a formação dos professores de LE abrange mais a temática das TIC e de seu uso didático do que a formação dos professores de LM? Na esteira dos questionamentos sobre a formação dos docentes, a seguinte pergunta buscou descobrir informações sobre a presença da temática das TIC. Os dados são expostos e analisados a seguir. Tabela C ELE – Resultados da pergunta III do questionário

PARTICIPAÇÃO EM EVENTO DE FORMAÇÃO SOBRE TIC N°

Colaboradores %	Já participou, mas não tem mais interesse em participar.	00 Nenhum	Já participou, e ainda tem interesse em participar.	10
Todos	100,0	Nunca participou, mas tem interesse em participar.	00 Nenhum	
00,0	Nunca participou, e não tem interesse em participar.	00 Nenhum	00,00	
TOTAL DE PROFESSORES 10 Todos 100,0				

Fonte: o autor (2010).

Nas pesquisas com LM, percebemos que havia alguns colaboradores, os docentes 'A', 'B', 'C', 'D', 'E' e 'F', que afirmaram nunca ter participado curso ou de evento de formação sobre as TIC, ratificando primeiramente, sempre a Deus, meu porto seguro, por Seu amor incondicional e pelo dom da vida. A meus filhos e a minha filha, meus maiores tesouros, por sempre acreditarem em mim. Em especial, a meus pais, pelo amparo, pelo carinho e por todo o apoio dedicados a nós. Ao estimado Professor Paulo Cesar Bittencourt e ao Corpo Docente do Curso de Especialização em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET/RJ, pelos ensinamentos, pelos conselhos e pela orientação durante a caminhada que originou este livro. Ao querido amigo, Professor Cacio José Ferreira, pela leitura atenta e pelo prefácio deste trabalho. Aos colegas professores que, com muito carinho, boa-vontade e esmero, colaboraram para a efetivação das pesquisas que originaram este trabalho. À Universidade Federal do Amazonas, que, por meio do Programa de Pós-Graduação em Letras, de sua Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação e de sua Editora, tornou possível a publicação

desta obra cando a hipótese de haver lacunas na formação docente sobre o tema. No entanto, para nossa surpresa, todos os docentes que colaboraram com as pesquisas com ELE afirmaram que já participaram de algum curso ou de algum evento sobre as TIC. Ao comparar os dados, podemos propor uma resposta aos questionamentos levantados anteriormente, afirmando que o conhecimento sobre as TIC esteve mais presente na formação dos colaboradores que trabalhavam com ELE. A pergunta seguinte tinha o intuito de descobrir os motivos que impediriam a participação dos colaboradores de ELE em cursos e em eventos de formação sobre as TIC. Como não houve professores de ELE que afirmaram nunca ter participado de algum evento desse tipo, não houve respostas para essa pergunta, como mostram os dados na tabela a seguir. Tabela D ELE – Resultados da pergunta IV do questionário

JUSTIFICATIVAS PARA A NÃO PARTICIPAÇÃO DE EVENTOS N° Colaboradores % DE FORMAÇÃO SOBRE AS TIC O tema das TIC não é mais interessante. 00 Nenhum 00,0 Desconhece o que são TIC. 00 Nenhum 00,0 Não há tempo disponível para a participação de eventos. 00 Nenhum 00,0 Já conhece o suficiente sobre as TIC e não precisa conhecer 00 Nenhum 00,0 mais. Outros motivos: Não teve oportunidade. 00 Nenhum 00,0 TOTAL DE PROFESSORES 00 Nenhum 00,0

Fonte: o autor (2010).

Diferentemente do ocorrido com os professores de LM, nenhum dos docentes que trabalhavam com ELE afirmou ter dificuldades para participar de cursos e de eventos de formação sobre as TIC. Esse dado indica que existe conhecimento e formação sobre o tema para os colaboradores em questão, bem como que os professores de ELE encontraram tempo para aperfeiçoamento profissional. Diante desse quadro, poderíamos afirmar, então, que o problema da falta de tempo e de incentivo devido a uma jornada de trabalho desgastante não faz parte da realidade dos docentes que trabalham com LE? Por meio das seguintes perguntas, buscamos respostas coerentes para este questionamento. Sendo assim, a pergunta de número cinco buscou descobrir até que ponto os professores investiam ou recebiam ajuda para seu aperfeiçoamento profissional. Os resultados obtidos estão na tabela abaixo. Tabela E ELE – Resultados da pergunta V do questionário

AJUDA E INCENTIVO PARA EVENTOS OU CURSOS N° Colaboradores % Oriundos da Escola. 05 'K', 'L', 'M', 'N', 'O' 50,0 Oriundos da

Secretaria de Educação. 02 'K', 'L' 20,0 Oriundos da família ou amigos. 00 Nenhum 00,0 Oriundos de agências de fomento à pesquisa. 00 Nenhum 00,0 Nunca recebidos. 05 'P', 'Q', 'R', 'S', 'T' 50,0 TOTAL DE INFORMANTES 10 Todos 100,0

Fonte: o autor (2010).

Diferentemente do ocorrido com os colaboradores que trabalhavam com LM, metade dos que trabalhavam com ELE, os docentes 'K', 'L', 'M', 'N' e 'O', afirmou que já recebeu algum tipo de incentivo para participar de evento ou de curso de formação sobre as TIC, quer seja oriundo da instituição escolar onde trabalhava, ou da Secretaria de Educação à qual estava vinculada. A outra metade, composta pelos colaboradores 'P', 'Q', 'R', 'S' e 'T', afirmou nunca haver recebido qualquer tipo de incentivo para a participação em eventos sobre a temática. Ao compararmos esses dados aos oriundos das pesquisas com LM, percebemos que os colaboradores que trabalhavam com ELE eram mais incentivados à reciclagem e ao aperfeiçoamento profissional, já que apenas um docente de LM, o professor 'G', afirmou já haver recebido algum tipo de incentivo para tal finalidade. Outro dado bastante interessante foi o fato de que, mesmo sem incentivos formalizados, metade dos docentes de ELE participou de eventos de reciclagem e de aperfeiçoamento profissional sobre as TIC, demonstrando interesse pela temática. A partir dessas constatações, levanto novos questionamentos: em virtude de variados motivos, os colaboradores que trabalhavam com LM não demonstraram interesse, ou ainda, força de vontade no tocante a seu aperfeiçoamento profissional, incluindo a temática das TIC? Ou eles realmente tinham uma jornada de trabalho muito mais intensa e densa que a jornada dos que lecionavam ELE, dificultando, assim, sua participação nesse tipo de evento? As próximas perguntas poderão nos dar subsídios para responder a esses questionamentos. Dessa forma, por meio da pergunta de número seis, busquei saber em quantas e em quais cidades trabalhavam cada um dos professores que colaboraram com as pesquisas com ELE. Os resultados se encontram a seguir, na Tabela F ELE. Tabela F ELE – Resultados da pergunta VI do questionário **CIDADES ONDE**

TRABALHAM OS DOCENTES Nº Colaboradores % Em somente uma. 04 'L', 'M', 'N', 'R' 40,0 Em duas. 05 'K', 'Q', 'S', 'T' 50,0 Em três. 01 'P', 'O' 10,0 Em quatro ou mais. 00 Nenhum 00,0 TOTAL DE RESPOSTAS 10 Todos 100,0

Fonte: o autor (2010).

A maioria dos docentes envolvidos nas pesquisas trabalhava em mais de uma cidade. Seis deles afirmaram trabalhar em pelo menos duas e os professores ‘P’ e ‘O’, em três. São dados que vão ao encontro daqueles dados coletados a partir das pesquisas com LM. No entanto, percebemos ainda que, no tocante aos colaboradores que trabalhavam com ELE, o número de professores que afirmou trabalhar em somente uma escola excede o número dos professores que trabalhavam com LM. Verificamos que eram três os docentes de LM que afirmavam trabalhar em somente uma escola, os informantes ‘A’, ‘E’ e ‘F’, e quatro os colaboradores que trabalhavam com ELE, ‘L’, ‘M’, ‘N’ e ‘R’. Mesmo com esse aumento no índice de trabalho em somente uma cidade, continuamos percebendo que o trabalho docente configura-se em uma jornada cansativa, de deslocamentos intermunicipais, o que toma tempo que poderia ser dedicado a outros afazeres e ao ócio. Verificamos que a maioria dos colaboradores que trabalhavam com ELE lecionava na cidade de Barra Mansa, a exemplo do que aconteceu com os docentes que colaboraram com as pesquisas com LM. Foram oito os professores que lecionavam nessa cidade: os informantes ‘K’, ‘L’, ‘M’, ‘N’, ‘O’, ‘P’, ‘R’ e ‘S’. Também em segundo lugar, apareceu a cidade de Volta Redonda, com quatro docentes, ‘K’, ‘O’, ‘P’ e ‘Q’, afirmando lecionar em alguma escola localizada nesse município. O destino de trabalho mais verificado a seguir foi a cidade de Piraí, local de trabalho dos docentes ‘Q’ e ‘S’. Os outros casos foram distribuídos entre as cidades de Pinheiral, Porto Real, Rio de Janeiro e Niterói, destino de trabalho dos respectivos professores: ‘P’, ‘O’, e o professor ‘T’ trabalhando nas duas últimas cidades mencionadas. Ainda sobre a jornada de trabalho dos docentes que colaboraram com as pesquisas com ELE, a pergunta de número sete buscou saber em quantas instituições de ensino cada um trabalhava. Os resultados dessa pergunta estão dispostos na seguinte tabela.

Tabela G ELE – Resultados da pergunta VII do questionário

ESCOLAS ONDE TRABALHAM OS DOCENTES	Nº Colaboradores	%
Em apenas uma.	03 ‘L’, ‘M’, ‘N’	30,0
Em duas.	02 ‘K’, ‘O’	20,0
Em três.	04 ‘Q’, ‘R’, ‘S’, ‘T’	40,0
Em quatro ou mais.	01 ‘P’	10,0
TOTAL DE RESPOSTAS	10	100,0

Fonte: o autor (2010).

A exemplo do que aconteceu com os docentes que trabalhavam com LM, percebemos que a maioria dos colaboradores que lecionavam E/LE trabalhava em mais de uma escola. Quatro docentes, os informantes ‘Q’, ‘R’, ‘S’ e ‘T’, afirmaram que trabalhavam em três escolas. Os docentes ‘K’ e ‘O’ disseram que lecionavam em duas escolas e o informante ‘P’, em quatro ou mais instituições de ensino. Somente os docentes ‘L’, ‘M’ e ‘N’ afirmaram que lecionavam em apenas uma escola. Mais uma vez, percebemos que a jornada de trabalho docente é árdua e cansativa, envolvendo o deslocamento intermunicipal, e também entre diferentes instituições de ensino. Esse fato, conforme já mencionado, pode prejudicar o rendimento e a dedicação do professor, devido ao acúmulo de tarefas, à escassez de tempo e ao cansaço que enfrenta. No entanto, podemos ressaltar que, mesmo com todo esse cansaço e com uma jornada de trabalho também desgastante, os colaboradores que lecionavam ELE não deixaram de participar de eventos de formação continuada, diferentemente do ocorrido com os de LM. Podemos, então, afirmar que realmente há mais disposição ao aperfeiçoamento e à reciclagem profissionais por parte dos docentes colaboraram com as pesquisas com ELE, em comparação com os resultados obtidos a partir das pesquisas com os colaboradores que trabalhavam com LM. Ainda sobre esse tema, levanto outros questionamentos. Por que os professores precisam se deslocar entre escolas e municípios, tornando mais cansativa e estressante sua tarefa? Os salários que são oferecidos pelas jornadas em uma única instituição de ensino não são suficientes para sua manutenção? Infelizmente, esse é um problema recorrente há vários anos em nosso país. Daí, mais uma vez, ressalto a necessidade do investimento na melhoria das políticas salariais e de incentivo à formação continuada dos professores. Retomando o foco sobre a instituição de ensino, por meio das seguintes perguntas, busquei saber quais eram os recursos físicos e tecnológicos disponibilizados aos docentes, para seu trabalho com ELE, bem como as dificuldades que enfrentam para a utilização das TIC durante sua prática em sala de aula. Nessa esteira, a oitava pergunta buscou verificar quais eram os recursos institucionais disponibilizados ao professor, e com que frequência esses recursos eram utilizados nas aulas de ELE. Os resultados se encontram a seguir, na Tabela H ELE. Tabela H ELE – Resultados da pergunta VIII do questionário

**FREQUÊNCIA DE UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS N° Colaboradores %
INSTITUCIONAIS PARA O TRABALHO COM ELE Sempre, posto que em
quase todas as aulas estão 04 ‘M’, ‘N’, ‘O’, ‘T’ 40,0 disponíveis. Às vezes,
quando há tempo disponível no planejamento. 03 ‘K’, ‘R’, ‘S’ 30,0 Quase**

nunca, posto que não há tempo disponível. 02 ‘P’, ‘Q’ 20,0 Nunca, pois não dá tempo. 00 Nenhum 00,0 Nunca, pois não sei como utilizar. 00 Nenhum 00,0 Não há BIBLIOTECA disponível em minha escola. 01 ‘Q’ 10,0 Não há VIDEOTECA disponível em minha escola. 01 ‘L’ 10,0 Não há SALA DE MULTIMÍDIA disponível em minha 01 ‘L’ 10,0 escola. TOTAL DE INFORMANTES 10 Todos 100,0

Fonte: o autor (2010).

Percebemos algumas diferenças ao comparar os dados na tabela acima com os oriundos dos trabalhos com LM. Naquele momento, somente um docente, o informante ‘J’, afirmou utilizar sempre os recursos institucionais em suas aulas, enquanto cinco outros, os informantes ‘D’, ‘F’, ‘G’, ‘H’, ‘J’, afirmaram que o faziam somente quando dispunham de tempo em seu planejamento. A realidade dos docentes que trabalhavam com ELE era outra. Quatro deles, os colaboradores ‘M’, ‘N’, ‘O’ e ‘T’, afirmaram que sempre utilizavam os recursos institucionais em suas aulas, porque, na maioria das vezes, estavam disponíveis. Além disso, os colaboradores ‘K’, ‘R’ e ‘S’ afirmaram que o faziam quando havia tempo disponível. Apenas um colaborador que lecionava ELE, o docente ‘Q’, disse não existir biblioteca na instituição de ensino onde lecionava, enquanto que quatro docentes de LM, os informantes ‘A’, ‘B’, ‘C’ e ‘I’, fizeram essa mesma afirmação. Constatamos também que, mais uma vez, somente um docente de ELE, o colaborador ‘L’, afirmou que não existia videoteca nem sala de multimídia na escola onde trabalhava, enquanto que essa afirmação feita por seis dos docentes que trabalhavam com LM, os colaboradores ‘A’, ‘B’, ‘C’, ‘E’, ‘F’ e ‘T’. A partir dessa comparação, fica claro que o uso de recursos nas aulas de ELE parece ser mais constante do que nos trabalhos realizados com LM, e que as instituições de ensino onde trabalham os docentes que lecionam ELE estão cada vez mais se equipando e munindo os professores de recursos tecnológicos a fim de apoiarem seu trabalho. Apesar dos inúmeros problemas enfrentados por esses docentes em seu cotidiano de trabalho, percebeu-se que o trabalho de com ELE lança mão de vários recursos tecnológicos como apoio e como fator de enriquecimento das aulas. Mesmo a falta de tempo não se coloca como bloqueio ou empecilho para esses docentes, já que somente dois deles, os colaboradores ‘P’ e ‘Q’, afirmaram que quase nunca dispunham de tempo para lançar mão dos recursos institucionais disponíveis para seu trabalho. A exemplo do ocorrido com as pesquisas com LM, os dados analisados confirmam a realidade dos problemas do ensino nas escolas brasileiras. Problemas institucionais, falta de material e

de recursos adequados ao trabalho com línguas e professores desestimulados, desatualizados e despreparados seguem constantes. A temática das dificuldades e problemas enfrentados pelos docentes para colocarem em prática seu trabalho com ELE, lançando mão dos variados e adequados recursos disponíveis para esse fim, foi o tema central de próxima pergunta. Os resultados obtidos a partir dos dados coletados são apresentados a seguir.

Tabela I ELE – Resultados da pergunta IX do questionário

DIFICULDADES AO TRABALHAR COM AS TIC N° Colaboradores % O desinteresse dos alunos. 00 Nenhum 00,0 A falta de oportunidade e de apoio da escola. 03 'P', 'Q', 'L' 30,0 A falta de conhecimentos teóricos. 00 Nenhum 00,0 A falta de material e/ou infraestrutura 02 'Q', 'L' 20,0 Outras: 00 Nenhum 00,0 TOTAL DE RESPOSTAS 10 Todos 100,0

Fonte: o autor (2010).

Diferentemente do ocorrido com as pesquisas sobre os trabalhos com LM, os docentes que colaboraram com as pesquisas sobre ELE afirmaram, em sua minoria - 'P', 'Q' e 'L', que a principal dificuldade para trabalhar com as TIC em suas aulas era a falta de oportunidade e de apoio da instituição escolar onde trabalhavam, fator apontado como principal dificuldade pela maioria dos docentes de LM. Percebemos também que dois dos docentes de ELE, os professores 'Q' e 'L', afirmaram ter como dificuldade para o uso das TIC em suas aulas a falta de material e/ou de infraestrutura em suas escolas. Esse fator foi apontado por outros docentes, também nas pesquisas com LM. Pelo que vemos até aqui, podemos afirmar que, apesar de a realidade para os docentes que trabalham com ELE ser diferente da realidade dos docentes de LM, existe ainda a necessidade real de investimento, não só na formação continuada docente, mas também em recursos e em infraestrutura tecnológicos. A pergunta final do questionário buscou descobrir a importância dada pelos docentes de ELE às TIC em suas aulas. Lembro que, por se tratar de uma pergunta aberta, as respostas foram tabuladas e dispostas em forma de tabela.

Tabela J ELE – Resultados da pergunta X do questionário

IMPORTÂNCIA DO USO DAS TIC NAS AULAS DE ELE N° Colaboradores % Dinamização das aulas. 10 Todos 100,0 Motivação dos alunos. 10 Todos 100,0 Interesse dos alunos. 10 Todos 100,0 Ampliação das possibilidades de trabalho. 05 'K', 'L', 'M', 'N', 'O' 50,0 TOTAL DE RESPOSTAS 10 Todos 100,0

Fonte: o autor (2010).

A exemplo do verificado a partir das pesquisas com LM, percebemos que também para os docentes de ELE as TIC funcionavam como instrumento dinamizador e motivador em suas aulas, pois, segundo seus protocolos verbais, ampliam as possibilidades de pesquisa e de abordagem em sala de aula, facilitando o acesso a informações – processo vital para o ensino de uma LE, além de aumentar o interesse dos alunos. Na sequência, busco costurar alguns pontos levantados durante os capítulos desse livro, em busca de tecer algumas considerações e encaminhamentos finais.

CAPÍTULO 8: E então... como fica a questão...

Ao iniciar esse livro, fruto de pesquisas realizadas durante minha formação, apresentei como objetivos verificar se os professores colaboradores lançavam mão de algum recurso tecnológico em suas aulas, e, quais seriam os motivos que os levariam a fazê-lo (ou não), assim como as dificuldades encontradas durante o processo. Após analisar os dados oriundos da colaboração de docentes que trabalhavam com LM e de outros que lecionavam ELE, ficou evidente uma discrepância no tocante ao conhecimento e à utilização das TIC em suas aulas.

Os docentes que trabalhavam com ELE possuíam maior conhecimento com relação a essa temática e, por isso, utilizavam as TIC em suas aulas com mais frequência e propriedade que os docentes que trabalhavam com LM. Além disso, pude confirmar a hipótese levantada de que a jornada de trabalho de todos os colaboradores é bastante árdua, com muitos atuando em várias instituições de ensino e cidades diferentes, perdendo parte de seu precioso tempo com deslocamentos e com viagens desnecessários. Esse dado tem funcionado como dificultador para a reciclagem e para o aperfeiçoamento profissional desses colaboradores, pois alguns deles, principalmente os que trabalhavam com LM, afirmaram que não participar de cursos nem de eventos de formação devido à falta de tempo. Outros, ainda, que não utilizavam as TIC em suas aulas devido à falta de espaço em seu planejamento, o que também pode estar vinculado ao fator tempo. Sobre esse tema, é interessante ressaltar que, apesar de realizarem uma jornada cansativa, pesada e estressante de trabalho, os docentes colaboradores com as pesquisas com ELE se mostraram interessados por sua formação.

Ficou claro que, mesmo com todos os possíveis contratemplos, não deixaram de participar de cursos ou de eventos sobre as TIC. A justificativa da falta de conhecimento sobre a temática das TIC mencionada para a pouca ou nenhuma utilização dos recursos nas aulas aliada ao fator falta de tempo ratifica a hipótese sobre a existência de lacunas na formação docente sobre as TIC. Infelizmente, essa situação foi verificada há cerca de sete anos e ainda perdura nos dias de hoje, tendendo a piorar, dadas as mudanças enfrentadas pela educação no atual panorama político brasileiro, que permitem que indivíduos sem formação e conhecimento adequados assumam a responsabilidade de ministrar aulas de componentes curriculares por um possível atestado de um notório saber.

Fica claro, então, que, enquanto não existir um olhar e uma vontade políticos mais específicos para a formação continuada docente, esse processo continuará se repetindo como uma bola de neve. É necessário haver incentivo, seja de disponibilidade de tempo e/ou de recursos materiais nas escolas e financeiros, para que os docentes se capacitem e se atualizem a fim de acompanhar os avanços tecnológicos e científicos necessários a uma atuação adequada como formadores de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade brasileira. Continua sendo indispensável e mister a valorização do docente e de suas condições de trabalho.

REFERÊNCIAS

- BARALO, M. *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, 1999. BRASIL. Imprensa Nacional. Medida Provisória No 746, de 22 de setembro de 2016. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601-mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: fev. 2017. _____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei 11.161/2005*. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/lei%20n%C2%BA%2011161-2005%20ensino%20da%20língua%20espanhola.pdf>>. Acesso em: mai. 2009.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. CARRAVETA, 1991: 40. In: BASTOS, Maria do Carmo Marinho. *A formação do professor de Língua Portuguesa para um trabalho de produção textual, a partir de gêneros discursivos: pesquisa de intervenção em curso de Letras*. Taubaté: UNITAU, 2003. CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia científica*: para uso dos estudantes universitários. 3. ed. São Paulo: McGraw Hill do Brasil, 1983. COHEN, A. D. Using verbal reports in research on language learning. In: FAERCH, Klaus; KASPER, Gabriele (Orgs.). *Introspection in second language research*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1987. CORRÊA, Angela Maria da Silva; NEIVA, Aurora Maria Soares. Estratégias e problemas do tradutor aprendiz: uma visão introspectiva do processo tradutório. In: MONTEIRO, Maria José P. (Org.). *Práticas discursivas: instituição, tradução e literatura*. Rio de Janeiro: UFRJ, Faculdade de Letras, 2000. ERICSSON, K. Anders; SIMON, Herbert A. Verbal reports on thinking. In: FAERCH, Klaus; KASPER, Gabriele (Orgs.). *Introspection in second language research*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1987. FAERCH, Claus; KASPER, Gabriele. Plans and strategies in foreign language communication. In: _____. (Orgs.). *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman, 1983. FERNANDES, Maria Joaquina. *Educação e interdisciplinaridade*. Volta Redonda, RJ: Fundação Oswaldo Aranha, 2004. FIORIN, José Luiz. Polifonia textual e discursiva. In: BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Edusp, 2003. (Ensaios de Cultura, 07). LOPES, Edward. Discurso literário e dialogismo em Bakhtin. In:

BARROS, Diana Luz Pessoa de; FIORIN, José Luiz (Orgs.). *Dialogismo, polifonia e intertextualidade*. 2. ed. 1. reimpr. São Paulo: Edusp, 2003. (Ensaios de Cultura, 07). LOPES, L. P. M. *Oficina de lingüística aplicada*. 3. reimp. Rio de Janeiro: Mercado das Letras, 2001. MÁRQUES, P. Las TIC y sus aportaciones a la sociedad. [S.l.: s.n.], 2001. Disponível em: <<http://dewey.uab.es/pmarques/tic.htm>>. Acesso em: jan. 2009. SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Paródia, paráphrase & cia*. 7. ed. 5. reimp. São Paulo: Ática, 2003. TAVARES, Kátia Cristina do Amaral. *O uso da introspecção: da técnica de pesquisa para o ensino de leitura*. 1993. 239 f. Dissertação (Mestrado em Letras Anglo- Germânicas)-Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 1993. mimeo. TEIXEIRA, Wagner Barros. A pré-leitura no discurso didático do professor em aulas de língua materna e língua estrangeira. 2009. 176 f. Dissertação (Mestrado em Letras Neolatinas)-Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2009. _____. Formação de leitores: a pré-leitura no ensino de línguas. Manaus: EDUA, 2017. _____. *O uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação em aulas de língua materna e estrangeira*. 2010. 59 f. Monografia apresentada à Pós-Graduação do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET, Rio de Janeiro, 2010. TEIXEIRA, Wagner B.; VIVIANO, Lurdes M. dos S. *Festival de cinema picaresco: quatro poderosas ferramentas para um ensino eficaz e significativo da compreensão e produção de textos*. In: CELERJ, 6., 2005, São Gonçalo. *Anais...* São Gonçalo: FFP/UERJ, 2005.

APÊNDICE Questionário de sondagem

C E F E T C e l s o S u c k o w d a F o n s e c a

U n i v e r s i d a d e A b e r t a d o B r a s i l

QUESTIONÁRIO SOCIOLINGUÍSTICO 1. Você costuma utilizar algum tipo de recurso em suas aulas de língua? () Sim () Não 2. Quais recursos você utiliza? () Quadro negro ou branco () Mapas, figuras e desenhos variados () K7 ou CD player () TV e vídeo ou DVD player () Computador e Internet () Outros:

3. Você já participou de algum evento ou curso que promovesse a formação sobre as TIC? () Sim, já participei antes, mas não tenho mais interesse em participar. () Sim, já participei e ainda tenho interesse em participar de outros. () Não, nunca participei, mas tenho interesse em participar. () Não, nunca participei, e não tenho interesse em participar. 4. Se sua resposta foi negativa à questão de número 4 (quatro), justifique-a, a seguir: () Não me interesso mais pelo tema. () Não sei o que são as TIC. es leciona? () Em somente 01. () Em duas. () Em três. () Em quatro ou mais. Na(s) cidade(s) de

() Não tenho tempo para participar de eventos ou cursos. () Já conheço bastante sobre o tema, portanto, não é necessário que me interesse mais sobre o assunto. es leciona? () Em somente 01. () Em duas. () Em três. () Em quatro ou mais. Na(s) cidade(s) de

() Outros motivos:

5. Você já recebeu alguma ajuda ou incentivo para participar de eventos ou cursos como os mencionados no item 3? () Sim, de minha escola. () Sim, da Secretaria de Educação. () Sim, de minha família ou amigos. () Sim, de agências de fomento à pesquisa. () Não, nunca recebi. 6. Em quantas e quais cidades leciona? () Em somente 01. () Em duas. () Em três. () Em quatro ou mais. Na(s) cidade(s) de

7. Em quantas escolas você trabalha? () Em apenas 01. () Em duas. () Em três. () Em quatro ou mais. 8. Na(s) escola(s) onde você trabalha, com que freqüência utiliza espaços como BIBLIOTECA, VIDEOTECA e SALA DE MULTIMÍDIA em suas aulas? () Sempre, em quase todas as aulas estão

disponíveis.

() Às vezes, quando disponho de tempo sobrando em meu planejamento. () Quase nunca, pois na maioria das vezes não tenho tempo. () Nunca, pois não dá tempo. () Nunca, pois não sei utilizá-las. () Não há BIBLIOTECA disponível em minha escola. () Não há VIDEOTECA disponível em minha escola. () Não há SALA DE MULTIMIDEA disponível em minha escola. 9. **Quais são as maiores dificuldades que você encontra ao trabalhar com as TIC?** () O desinteresse dos alunos. () A falta de oportunidade e apoio da instituição escolar. () A ausência de conhecimentos teóricos sobre o assunto. () A falta de material e/ou de infra-estrutura para apoiar o trabalho. () Outras:

10. Qual a importância do uso das TIC nas aulas de línguas? Desde já, autorizo a reprodução e divulgação das informações contidas aqui, bem como nos protocolos verbais por mim realizados para fins de pesquisa acadêmica e científica. _____, ____ / ____ / 2010. Assinatura:

Sumario

- [PREFÁCIO](#)
- [INTRODUÇÃO](#)
- [CAPÍTULO 1: A língua estrangeira no ensino brasileiro nos dias de hoje: contextualizando a questão](#)
- [CAPÍTULO 2: Aquisição e aprendizagem de línguas](#)
- [CAPÍTULO 3: Ensino de línguas e TIC: uma combinação possível e consolidada](#)
- [CAPÍTULO 4: Ensino de línguas e TIC: uma experiência de sucesso](#)
- [CAPÍTULO 5: Efetivando a pesquisa](#)
- [CAPÍTULO 6: Trabalhando com as TIC em aulas de LM](#)
- [CAPÍTULO 7: Trabalhando com as TIC em aulas de ELE](#)
- [CAPÍTULO 8: E então... como fica a questão...](#)
- [REFERÊNCIAS](#)
- [APÊNDICE](#)