

**CENTRO UNIVERSITÁRIO PROFISSIONAL – UNINTER
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

VANESSA PAGNONCELLI

***MOBILE LEARNING* NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**CURITIBA
2020**

VANESSA PAGNONCELLI

***MOBILE LEARNING* NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE
LÍNGUA INGLESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do grau de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Joana Paulin Romanowski.

CURITIBA

2020

P139m Pagnoncelli, Vanessa
Mobile learning na prática pedagógica dos professores
de língua inglesa da educação básica / Vanessa
Pagnoncelli. - Curitiba, 2020.
103 f. : il. (algumas color.)

Orientadora: Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e
Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional
UNINTER.

1. Sistemas de comunicação móvel. 2. Prática de ensino.
3. Professores. 4. Língua inglesa. 5. Educação básica. 6.
Tecnologia educacional. 7. Inovações educacionais. I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/ 547



uninter.com | 0800 702 0500

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS
Secretaria do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa N° 006/2021

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

No dia 25 de março de 2021, às 10h30 reuniu-se via web conferência a Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Joana Paulin Romanowski (Presidente-Orientador-PPGENT/UNINTER), Nuria Pons Vilardell Camas (Integrante Externo/UFPR), Ademir Aparecido Pinhelli Mendes (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER), Siderly do Carmo Dahle de Almeida (Integrante Interno Suplente-PPGENT/UNINTER), para julgamento da dissertação: "MOBILE LEARNING NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA", da mestranda Vanessa Pagnoncelli. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida à mestranda, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, a candidata foi arguida oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que a mestranda foi:

- (X) APROVADA, devendo a candidata entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.
- () APROVADA somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.
- () REPROVADA.



uninter.com | 0800 702 0500

O Presidente da Banca Examinadora declarou que a candidata foi aprovada e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações: recomendamos a continuidade e publicação da pesquisa.

Dra. Joana Paulin Romanowski
Presidente da Banca

Dra. Nuria Pons Vilardell Camas
Integrante Externo

Dr. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes
Integrante Interno Titular

Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida
Integrante Interno Suplente

Vanessa Pagnoncelli
Mestranda

*Aos meus pais, **Terezinha** e **Clovis**, por sempre acreditarem em mim e por terem abdicado de suas vidas em prol das realizações e felicidade de seus filhos.*

*Ao meu irmão **Rodrigo**, por ser uma fonte inesgotável de inspiração.*

*Ao meu esposo **Leandro**, por sua preocupação, carinho e incentivo.*

*E à minha filha **Lívia**, por ser meu maior motivo de alegria e força para continuar a lutar pelos meus sonhos.*

Nada disso teria sentido se vocês não existissem na minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida e por me permitir realizar tantos sonhos nesta existência. Obrigado por me permitir errar, aprender e crescer, por Sua eterna compreensão e tolerância, por Seu infinito amor, pela Sua voz “invisível” que não me permitiu desistir, e principalmente por ter me dado uma família tão especial. Enfim, obrigada por tudo.

À Prof.^a Dra. Joana Paulin Romanowski, pela orientação, competência, profissionalismo e dedicação tão importantes. Por me transmitir muita calma em todas as vezes que nos reunimos e, embora em algumas eu estivesse desestimulada, bastavam alguns minutos de conversa e com suas palavras eu me sentia capaz de conquistar este sonho. Obrigada por acreditar em mim e pelos tantos elogios e incentivos. Tenho certeza que não chegaria neste ponto sem o seu apoio. A Sra. foi e está sendo muito mais que uma orientadora, registro aqui minha enorme admiração e eterna gratidão. Me sinto lisonjeada por ter sido sua orientanda.

Aos professores e colaboradores do Mestrado em Educação da Uninter, por toda atenção e aprendizado que recebi durante este curso, em especial à Coordenadora Prof.^a Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida, à Prof.^a Daniele Nunes da Mota, e a todos os demais professores que contribuíram direta ou indiretamente com este trabalho.

Aos membros da banca examinadora, Prof.^a Dra. Nuria Pons Villardel Camas e ao Prof. Dr. Ademir Aparecido Pinhelli Mendes, que tão gentilmente aceitaram participar e colaborar com esta dissertação.

Aos meus colegas professores de Língua Inglesa da Educação Básica que ombreiam comigo a missão de ensinar uma Língua Estrangeira para nossas crianças e jovens, com o propósito de abrir diversas possibilidades na vida destes educandos, em especial aos professores que aceitaram tão prontamente participar desta pesquisa em um momento tão delicado e desafiador como o que vivemos em 2020.

Aos meus colegas do curso de mestrado que estiveram sempre presentes, tanto nos momentos em que ainda podíamos confraternizar e fazer trabalhos em grupo presencialmente na sala de aula, quanto no momento de pandemia, quando nos mantivemos unidos e buscando incentivar e fortalecer uns aos outros.

Por fim, agradeço à Prof.^a Dra. Luana Priscilla Wunsh e à Alana Mércia Engel, sua orientanda de Iniciação Científica, que contribuíram significativamente para a elaboração do produto pedagógico desta dissertação.

“[...] na formação docente, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996, p. 43).

RESUMO

O processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa no contexto da Educação Básica vem se transformando fortemente, principalmente no que diz respeito a introdução de tecnologias digitais, as quais vem exigindo novos designs educacionais que atendam às emergentes demandas. Partindo deste pressuposto, esta pesquisa tece considerações práticas e teóricas a partir do seguinte questionamento: como os professores entendem a sua prática docente a partir da inclusão de tecnologias, em especial os dispositivos digitais móveis? O objetivo geral é analisar a inserção de *mobile learning* na prática docente dos professores de Língua Inglesa da Educação Básica e suas possíveis contribuições ao processo de ensino e aprendizagem. A abordagem desta pesquisa é de natureza qualitativa, e foi realizada com docentes de Língua Inglesa de uma escola pública federal do Paraná, utilizando-se de cartas narrativas nas quais os sujeitos relataram – para si mesmos – suas histórias de vida pessoal e profissional, com a intenção de permitir a expressão da prática dos sujeitos da pesquisa. Assim, ao favorecer o relato dos acontecimentos, os professores expressam como compreendem sua docência permitindo a realização de análise dessas experiências. No embasamento teórico desta dissertação, destacam-se os seguintes autores: VIGOTSKY (1988); FREIRE (1995); LEVY (1999); PAIVA (2009); SACCOL et al. (2001); MORAN (2013); VALENTE (1999); CAMAS (2013); ROMANOWSKI (2019); entre outros. Os resultados apontam diferenças entre as formações dos docentes para o uso de tecnologias digitais, mas também muita convergência para a importância da inserção crítica destas. Constatou-se que entre os professores participantes, a maioria buscou sua formação para uso de tecnologias digitais recentemente, sendo que apenas um sujeito recebeu formação durante seu curso de licenciatura. A adoção de dispositivos móveis como suporte na prática pedagógica com a Língua Inglesa mostrou-se crescente entre os professores participantes, por suas características ubíquas e pervasivas. Os resultados também indicam benefícios e boa receptividade em se associar o aprendizado do educando a elementos pertencentes ao seu cotidiano, como celulares e jogos. A pesquisa revelou ainda, que apesar dos diversos protocolos exigidos pela pandemia de COVID-19, os professores destacaram-se como protagonistas de sua prática ao buscar todos os recursos possíveis para manter seus alunos em sala de aula. Por fim, como produto desta dissertação, foi criada uma série de tutoriais, que estão disponíveis em um canal no *Youtube* para apresentar formas de uso de aplicativos educacionais para dispositivos digitais móveis nas aulas de Língua Inglesa.

Palavras-chave: *Mobile learning*. Prática docente. Língua Inglesa.

ABSTRACT

The process of teaching and learning the English language in the context of Basic Education has been changing strongly, especially since the introduction of digital technologies, requiring new educational designs that meet the emerging demands. Based on these assumptions, this study makes practical and theoretical considerations based on the following question: how do teachers understand their teaching practice from the inclusion of technologies, especially mobile digital devices? Which led to the general objective, which was to analyze the insertion of mobile learning in the teaching practice of English teachers in Basic Education and their possible contributions to the teaching and learning process. The approach of this study is of a qualitative nature, it was carried out with teachers of English Language from a federal public school in Paraná, using narrative letters in which the subjects reported, for themselves, their personal and professional life stories, with the intention to allow the expression of the research subjects' practice, by favoring the reporting of events and express how teachers understand their teaching. In the theoretical basis of this study, the following authors stand out: VIGOTSKY (1988), FREIRE (1995), LEVY (1999), PAIVA (2009), SACCOL, A; SCHLEMMER, E .; BARBOSA, J. (2001), MORAN (2013), VALENTE (1999), CAMAS (2013) AND ROMANOWSKI (2019), among others. The results show differences between the training of teachers for the use of digital technologies, but also a lot of convergence for the importance of their critical insertion. It was found that among the participating teachers, most sought training for the use of digital technologies recently, only one subject received training during their undergraduate course. The adoption of mobile devices as a support in pedagogical practice with the English language has shown to be increasing among the participating teachers, due to its ubiquitous and pervasive characteristic. The results also indicate benefits and a good receptivity in associating the student's learning with elements belonging to their daily life, such as cell phones and games. The research also revealed that, despite the various protocols required by the COVID-19 pandemic, teachers stood out as protagonists of their practice when seeking all possible resources to keep their students in the classroom. Finally, as a product of this dissertation, a series of tutorials was created, which are available on a YouTube channel to present ways of using educational applications for mobile digital devices in English language classes.

Keywords: Mobile Learning. Teaching Practice. English Language.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Mapa mental da dissertação..... | 29 |
| Figura 2 - Processo de Aprendizagem..... | 34 |
| Figura 3 - As três fases da aprendizagem de línguas assistida por computador ("Computer-Assisted Language Learning – CALL")..... | 56 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Artigos encontrados no Educ@ por palavras-chave. | 22 |
| Quadro 2 - Habilidades relacionadas às tecnologias para cada ano escolar. | 53 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------------------|--|
| 3D | Três Dimensões |
| AVA | Ambiente Virtual de Aprendizagem |
| APP | Application |
| BBC | <i>British Broadcast Corporation</i> |
| BECTA | Agência Britânica de Educação, Comunicação e Tecnologia |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CALL | <i>Computer Assisted Language Learning</i> |
| CETIC | Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação |
| COVID-19 | <i>Coronavirus Disease 2019</i> |
| CD-ROM | <i>Compact Disk Read Only</i> |
| CMC | Colégio Militar de Curitiba |
| <i>E-learning</i> | <i>Eleronic Learning</i> |
| EAD | Educação a Distância |
| EAS | Episódios de Aprendizagem Situada |
| <i>EFL</i> | <i>English as a Second Language</i> |
| <i>GIF</i> | <i>Graphic Interchange Format</i> |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| <i>IBSE</i> | <i>Inquiry Based Science Education</i> |
| I/LE | Inglês como Língua Estrangeira |
| LEM | Língua Estrangeira Moderna |
| LBDEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| LI | Língua Inglesa |
| <i>M-learning</i> | <i>Mobile learning</i> |
| OTT | Oficial Técnico Temporário |
| <i>PBL</i> | <i>Problem-Based Learning</i> |
| PC | <i>Power Computer</i> |
| STT | Sargento Técnico Temporário |
| <i>TEDEd</i> | <i>Technology Entertainment Design</i> |
| TDIC | Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação |
| TIC | Tecnologia de Informação e Comunicação |

U-learning *Ubiquos learning*

UAB Universidade Aberta do Brasil

UNICENTRO Universidade do Centro-Oeste do Paraná

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 2 | METODOLOGIA..... | 22 |
| 3 | O PROCESSO DE APRENDIZAGEM..... | 33 |
| 3.1 | APRENDIZAGEM MEDIADA POR TECNOLOGIAS..... | 35 |
| 3.2 | PRÁTICA DOCENTE MEDIADA POR TECNOLOGIAS..... | 45 |
| 3.3 | O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA E A MEDIAÇÃO POR TECNOLOGIAS | 52 |
| 4 | A PRÁTICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS..... | 60 |
| 5 | TUTORIAL DIGITAL PARA O USO DE <i>MOBILE LEARNING</i> – PRODUTO DESTA DISSERTAÇÃO | 82 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 89 |
| | REFERÊNCIAS..... | 94 |
| | APÊNDICES | 100 |

1 INTRODUÇÃO

Nasci em 1º de agosto de 1988 na cidade de Pato Branco, localizada no sudoeste do Paraná. Faço parte de uma parcela privilegiada da população brasileira que teve a oportunidade de estudar em escola particular durante toda a educação básica. Porém, isso exigiu muito esforço dos meus pais, que abriram mão de muitas coisas para prover esta educação a mim e ao meu irmão, muitas vezes usando de recursos do cheque especial para não deixarem a mensalidade atrasada, principalmente nos últimos anos do meu ensino básico, quando, com a falência da empresa de meu pai, minha mãe precisou arcar sozinha com as minhas despesas.

Desde a minha infância, meus pais também fizeram questão de investir no meu aprendizado de uma segunda língua. Entre as minhas atividades extraclasse, o Inglês era considerado por eles como indispensável. Acredito que por ter encontrado com professores admiráveis passei a cultivar um gosto especial por esta língua. Além disso, meu irmão também me influenciou muito, afinal sempre teve facilidade de aprendizagem, motivo pelo qual me fazia admirá-lo ainda mais. Lembro-me que passamos grande parte de nossa convivência na adolescência escutando músicas ou assistindo a seriados de falantes de Língua Inglesa.

Em 2005, ao prestar vestibular, sabia que deveria me esforçar para passar em uma universidade pública para não sobrecarregar a família com mais despesas. Descobri então, que a Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO ofertava o Curso de Licenciatura em Letras Inglês e me interessei de pronto. Durante o curso, me identifiquei muito com as professoras e fiz amizades que carrego comigo até hoje. Ao mesmo tempo em que cursava Letras, sugestionada por minha mãe, preocupada com o salário que teria como professora, cursei também Administração na mesma Universidade. Desde o início de minha vida universitária fui muito dedicada. Participei de projetos de extensão e de Iniciação Científica ofertada pela Universidade, além de ter sido monitora da disciplina de Inglês, auxiliando a professora com os alunos que possuíam maior dificuldade. Nos últimos anos de faculdade, atuei como professora em uma escola de Educação Infantil da cidade de Guarapuava e também como tutora de educação a distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Logo após concluir minhas graduações, no ano de 2010, entrei para o Exército Brasileiro como 3º Sargento Técnico Temporário (STT), na função de auxiliar administrativo, sendo que à noite atuava também como professora do Centro de

Línguas da Universidade. A rotina era exaustiva, já que tirava serviços, fazia marchas, participava de formaturas diariamente e ainda seguia para a universidade lecionar, onde ficava até as 23 horas.

Em busca de aprimorar minha formação e a minha fluência da língua, no ano de 2012 pedi minha baixa do Exército, e com o recurso que recebi de indenização parti para um intercâmbio de um ano nos Estados Unidos, como *Au Pair*, onde tive a oportunidade de viver com uma família americana e fazer cursos de Inglês e administração de projetos.

Ao retornar, no ano de 2013, passei a morar em Curitiba junto ao meu atual esposo e arranjei emprego no banco Itaú. Neste momento, percebi que o conselho de minha mãe de estudar administração foi muito certo. Porém, nunca consegui abandonar minha paixão pelo ensino da Língua Inglesa e também para complementar minha renda vivendo na capital do Estado, trabalhei como professora no turno da noite e aos sábados de manhã no Instituto Buchmann, lecionando Inglês de negócios para executivos.

Em 2015, surgiu uma oportunidade única em minha vida, de atuar com o que mais tenho prazer, além de ser bem remunerada por isso. Finalmente poderia me dedicar apenas a lecionar. Entrei para o elenco de renomados professores do Colégio Militar de Curitiba (CMC) como Oficial Técnico Temporário (OTT). Já conhecendo a rotina de militar, tive maior facilidade agora como oficial, apesar de todos os dias aprender muito com meus colegas e alunos a ser professora na educação básica. Desde então, por ter mais tempo livre, pude buscar aprimorar meus conhecimentos na área de Educação. Concluí em 2017 o curso de Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Universidade Estácio de Sá, e em 2019, o curso de Pedagogia pelo Centro Universitário Uninter. Além disso, neste mesmo ano fui admitida ao programa de Pós-Graduação da mesma Instituição.

Entendo que a educação – além de ser um direito legal e subjetivo de todos, conforme a Constituição Federal Brasileira – é fundamental em qualquer estágio de nossas vidas. Por meio dela é possível conciliar um status social e cultural favorecido, e quando bem instruídos por mentores ou professores, passamos a enxergar o mundo com olhos críticos, e assim somos capazes de exigir e coexistir com nossos direitos perante a sociedade, além de enfrentar com maior facilidade os desafios da chamada “era da informação”.

Esta era tem sido caracterizada pelo desenvolvimento de recursos cada vez mais sofisticados. Entre estes recursos destacam-se as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), especialmente as tecnologias digitais, que por meio de instrumentos como *smartphones* e seus aplicativos possibilitam o compartilhamento de informações de forma mais dinâmica, que se integradas à prática docente podem vir a contribuir para melhoria da qualidade da educação.

Cabe a ressalva de que esta melhoria na qualidade não advém apenas de melhorias de estrutura tecnológica ou física das escolas, mas sim, a partir da formação do professor para a responsabilidade e inserção crítica de tecnologias em sua prática pedagógica, sejam elas tradicionais ou digitais. Entendo, no entanto, que a tecnologia por si só não melhora a qualidade da educação, tampouco a rápida propagação da informação. Para tanto, é preciso que os docentes aprendam a sistematizar, analisar e sintetizar as informações para compartilhar do conhecimento com seus alunos.

O ano de 2020 nos trouxe, além de uma pandemia, uma revolução global, em que a tecnologia deixou de ser apenas uma aliada nos processos organizativos, transformando as formas, a estrutura e a socialização dos indivíduos. A tecnologia tornou-se praticamente indispensável. Isso ocorreu de maneira muito significativa também no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a formação das pessoas em todos os níveis de escolaridade passou a exigir um novo perfil profissional de competências.

Tive acesso às TIC muito cedo em minha vida. Aos sete anos já possuía um microcomputador em casa, e aos treze um celular próprio. Atualmente, como professora há cerca de dez anos, compreendo que os docentes que deixam de utilizar as tecnologias disponíveis para o ensino e aprendizagem de línguas estão deixando de lado algo que já é intrínseco à realidade e cotidiano de seus alunos, já que muitos deles já tiveram acesso à elas desde seu nascimento. Entendo ainda, que os professores precisam estar atentos às inovações para despertar cada vez mais interesse pela aprendizagem de seus alunos. Ao perceber resultados positivos no uso de aplicativos em minhas aulas, meu interesse foi aguçado para investigar como tem sido a prática de meus colegas de profissão no que se refere ao uso das TIC, em especial às tecnologias de aprendizagem móvel.

Desta forma, para a presente pesquisa definiu-se como objeto os dispositivos móveis na prática pedagógica de professores de Língua Inglesa (LI). Tomou-se como pressuposto que os professores que se utilizam das novas TIC, por meio de

dispositivos móveis, podem vir a ensinar de forma inovadora, ao aproximar-se da realidade do aluno que já é um nativo digital, levantou-se a hipótese de melhoria de sua prática por meio do uso destes dispositivos.

Com isso, a pergunta de pesquisa que se pretende responder é como os professores entendem a sua prática docente a partir da inclusão de tecnologias, em especial os dispositivos digitais móveis.

O objetivo geral deste estudo é analisar a inserção de *mobile learning* na prática docente dos professores de Língua Inglesa da Educação Básica e suas possíveis contribuições ao processo de ensino e aprendizagem. Como objetivo específico pretende-se:

- a) Realizar uma revisão sistemática, acerca das Tecnologias de Informação e Comunicação para situar o objeto de estudo;
- b) Identificar possibilidades de melhoria da prática dos professores de Língua Inglesa com a inserção de tecnologias digitais;
- c) Propor um tutorial digital no *Youtube* com modelos e estratégias para o uso de *mobile learning*.

A presente pesquisa justifica-se perante a necessidade do uso das TIC na atualidade. A disciplina de Língua Inglesa (LI) está inserida como Língua Estrangeira na vida escolar de alunos brasileiros desde 1809, quando por meio de decreto D. João VI criou as carteiras de Língua Inglesa e francesa no lugar do latim e do grego, por entender que teria mais utilidade ao Estado para aumento da prosperidade da instrução. Seu ensino vem desde então se transformando e ajustando-se à realidade e demandas da sociedade. Um dos motivos de maior interesse despertado por ela está na possibilidade de acesso ao que de mais moderno existe em termos de desenvolvimento de ciências, tecnologia, produtos e formas de comunicação, tendo em vista também que grande parte das descobertas científicas e inovações tecnológicas ocorreram e continuam a ocorrer em solo norte-americano (GOMÉZ, 2002).

Nossos alunos, como cidadãos do mundo, estão mergulhados em outras fontes informais de acesso à Língua Inglesa, como filmes, músicas, *videogames*, mídias sociais, aplicativos de vídeos, serviços de *streaming*, entre outros. Percebe-se que a disciplina de LI se favorece de todos estes meios como recursos de ensino-aprendizagem.

Porém, apesar das inúmeras contribuições do uso das TIC na educação, que serão destacadas nas próximas seções, um estudo realizado pela Agência Britânica de Educação, Comunicação e Tecnologia (BECTA) no ano de 2004 em diversos países, identificou barreiras no uso de TIC nas escolas e pelos professores, tais como: falta de tempo, falta de acesso a recursos, falta de formação eficaz, problemas técnicos, falta de confiança, resistência à mudanças e atitudes negativas, falta de percepção de benefícios e falta de acesso a recursos.

Entende-se que este estudo poderá contribuir para reforçar as facetas positivas das TIC, no sentido de que ele seja eficaz no combate à resistência que ainda é observada nas práticas de ensino de professores da Educação Básica. Assim, a contribuição deste estudo está inserida na importância e peso que não somente a tecnologia tem em nossa sociedade atual, mas também o quanto o ensino busca e precisa melhorar no que diz respeito ao uso de recursos tecnológicos. Os resultados esperados com a pesquisa relacionam-se à formulação de estratégias que proporcionem melhorias do ensino da LI nas escolas de Educação Básica.

Conforme o estudo bibliométrico de Siqueira e Alfinito (2014), foi observada a necessidade de maiores estudos sobre o tema proposto nesta dissertação, o que reforça e justifica a ideia desta pesquisa de ter uma visão da inserção das TIC na prática docente, sua importância, bem como formas de utilização para identificar suas possibilidades de melhoria. Ainda, conforme Camas (2013, p. 20), “dada a não neutralidade das tecnologias e das redes de comunicação e informação existentes, urge a necessidade de se construir uma concepção de Educação baseada em uma pedagogia contemporânea”.

Esta dissertação está organizada em 06 Capítulos, sendo que o primeiro apresenta a introdução do tema investigado, expõe a pergunta da pesquisa, define o escopo do trabalho com seus objetivos e apresenta uma revisão sistemática do assunto da pesquisa.

O segundo capítulo detalha a metodologia proposta para o desenvolvimento deste estudo, o instrumento de coleta de dados, a justificativa sobre a escolha dos sujeitos da pesquisa e os detalhes da aplicação do instrumento de coleta de dados.

Por sua vez, o terceiro capítulo aborda o referencial teórico relativo ao tema estudado e está dividido em três subtemas: o primeiro discute a aprendizagem mediada por tecnologias; o segundo discorre sobre a prática docente mediada por

tecnologias; e o último apresenta o subtema o ensino e aprendizagem de Inglês e a mediação por tecnologias.

O quarto capítulo analisa os resultados da pesquisa, a caracterização dos respondentes e aborda as discussões decorrentes da mesma ao fazer uma triangulação com os dados obtidos.

Por conseguinte, no quinto capítulo é apresentado o produto desta dissertação, um tutorial digital para uso de aplicativos em dispositivos móveis.

Finalmente, o último capítulo é dedicado às considerações finais resultantes desta investigação, informando limitações da pesquisa e, portanto, as oportunidades de continuação de estudo.

2 METODOLOGIA

A fim de situar este trabalho no contexto das pesquisas de aprendizagem de Língua Inglesa mediada por Dispositivos Móveis, consulte a base de dados “Educ@” da Fundação Carlos Chagas (FCC), que tem metodologia semelhante ao Scielo, porém com conteúdo voltado apenas para educação. Na referida base de dados, com auxílio da ferramenta de busca, procurei por artigos relacionados ao tema proposto, tendo em vista que estas publicações fazem parte do conhecimento já consolidado pela comunidade acadêmica. A partir disso, foi possível mapear o que vem sendo estudado sobre o assunto proposto e encontrar as principais referências teóricas para esta pesquisa a partir de uma revisão sistêmica.

Segundo Romanowski e Vosgerau, revisão sistêmica consiste em:

[...] organizar, esclarecer e resumir as principais obras existentes, bem como fornecer citações completas abrangendo o espectro de literatura relevante em uma área. [...] Concluímos que as revisões de mapeamento têm como finalidade central levantar indicadores que fornecem caminhos ou referências teóricas para novas pesquisas. (ROMANOWSKI e VOSGERAU, 2014, p. 165-189)

Para tanto, na busca feita no portal do Educ@, via internet, inseri as seguintes palavras-chave como filtros da pesquisa: 1 – “ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE)”, com a qual obtive-se apenas um artigo; 2 – “dispositivos digitais móveis”, com seis artigos; 3 – “TIC e a Língua Inglesa”, onde encontrei seis artigos; e 4 - prática de professores e Língua Inglesa, com as quais encontrei também seis artigos.

Os artigos encontrados no Portal Educ@ foram assim denominados:

Quadro 1 - Artigos encontrados no Educ@ por palavras-chave.

| |
|--|
| 1 - Palavra-chave: ensino/aprendizagem de LE |
| Pereira, Isabel, Silva, Antonino e Fernandes, Anabela A comunicação video-web no ensino de línguas estrangeiras: contributo do projecto NIFLAR. <i>Educ. Form. Technol.</i> , Abr 2011, vol.04, suppl.especial, p.04-10. ISSN 1646-933x |
| 2 - Palavra-chave: dispositivos móveis |
| Fantin, Monica. Novos Paradigmas da Didática e a Proposta Metodológica dos Episódios de Aprendizagem Situada, EAS. <i>Educ. Real.</i> , Abr 2015, vol.40, n.2, p.443-464. ISSN 0100-3143 |
| Garavaglia, Andrea. Dispositivos móveis na escola: redefinição de ambientes e métodos de Aprendizagem no contexto italiano. <i>Perspectiva</i> , Mai 2015, vol.33, n.2, p.573-588. ISSN 0102-5473 |

| |
|--|
| Almeida, Pedro Alexandre Ferreira dos Santos and Tavares, Rita Flávia Veiga Metodologia Inquiry Based Science Education no 1.º e 2.º CEB com recurso a dispositivos móveis - uma revisão crítica de casos práticos. <i>Educ. Form. Tecnol.</i> , Jun 2015, vol. 8, n. 1, p. 28-41. ISSN 1646-933x |
| Dambros, Daniela Dressler and Oliveira, Andreia Machado Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação Física: currículo, pesquisa e proposta pedagógica. <i>Educ. Form. Tecnol.</i> , Jul 2016, vol.9, n.1, p.16-28. ISSN 1646-933x |
| Hino, Marcia Cassitas, Przeybilovicz, Erico and Coelho, Taiane Ritta Bring your own device (BYOD): entendendo uma nova prática no ambiente acadêmico. <i>Acta Educ.</i> , Jan 2019, vol. 41. ISSN 2178-5201 |
| Gonçalves, Eloisa Fatima Figueiredo Semblano, Oswald, Maria Luiza Magalhães Bastos and Pinto, Carla Sena dos Santos. ATIVISMO NO ENSINO DE INGLÊS: APRENDENDO EM REDE. <i>Revista Teias</i> , 2019, vol.20, n.spe, p. 199-217. ISSN 1982-0305 |
| 3 - TIC e Língua Inglesa |
| Marson, Isabel Cristina Vollet and Santos, Ademir Valdir dos Podcast, Audacity, Youtube, Skypecast, Chat e Webquest: Possibilidades didático-pedagógicas na Internet para o docente de Língua Inglesa. <i>Educ. Form. Tecnol.</i> , Nov 2008, vol. 01, n. 02, p. 40-49. ISSN 1646-933x |
| Oliveira, Susana Alexandra and Cardoso, Eduardo Luís Novas perspectivas no ensino da Língua Inglesa: blogues e podcasts. <i>Educ. Form. Tecnol.</i> , Jun 2009, vol. 02, n. 01, p. 87-101. ISSN 1646-933x |
| Figueiredo, Etelvira Maria Querido and Cardoso, Eduardo Luís Blogue: tecnologia com potencialidades para o ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. <i>Educ. Form. Tecnol.</i> , Dez 2011, vol. 04, n. 02, p. 50-60. ISSN 1646-933x |
| Baladeli, Ana Paula Domingo. Desafios na formação de professores para o uso das tecnologias da informação e comunicação no ensino e na aprendizagem de Língua Inglesa. <i>Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade</i> , Dez 2011, vol.20, n.36, p.246-246. ISSN 0104-7043 |
| Izquierdo, Jesús et al. La enseñanza de lenguas extranjeras y el empleo de las TIC en las escuelas secundarias públicas. <i>Comunicar</i> , Ene 2017, vol.25, n.50, p.33-41. ISSN 1988-3293 |
| Lizasoain C, Andrea, Ortiz de Zárate F, Amalia and Becchi Mansilla, Claudia Utilización de una herramienta TIC para la enseñanza del Inglés en un contexto rural. <i>Educ. Pesqui.</i> , 2018, vol.44. ISSN 1517-9702 |
| 4 - Prática de professores/docente e Língua Inglesa |
| Ialago, Ana Maria and Duran, Marília Claret Geraes Formação de professores de Inglês no Brasil. <i>Rev. Diálogo Educ.</i> , Abr 2008, vol.08, n.23, p.55-70. ISSN 1981-416x |
| Marques, Sandra Mari Kaneko. Reflexão e construção de conhecimentos docentes na prática de ensino de Língua Inglesa. <i>Educação. Santa Maria</i> , Dez 2011, vol.36, n.03, p.511-523. ISSN 1984-6444 |
| O'Connell, Daniel Mateus and Monteiro, Dirce Charara. Concepções e práticas no ensino de leitura em Inglês no ensino médio. <i>Educação. Santa Maria</i> , Dez 2016, vol.41, n.3, p.671-683. ISSN 1984-6444 |
| Bohrz, Rafaela. Diálogo sem distância: reflexões sobre a tutoria de um curso virtual de Língua Inglesa. <i>Rev. Inter Ação</i> , Ago 2017, vol.42, n.2, p.465-480. ISSN 0101-7136 |

Grandi, Caroline Almeida da Silva and Volpato, Gildo **A relação entre ensino e pesquisa na percepção de professores da Língua Inglesa no Ensino Superior.** *Educ. Teoria Prática*, Maio 2018, vol.28, n.58, p.204-219. ISSN 1981-8106

Rabello, Luiz Ricardo Gonçalves. **O professor de Língua Inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Perfil, percepções e práticas.** *Educ. Teoria Prática*, Set 2018, vol.28, n.59, p.623-642. ISSN 1981-8106

Fonte: Dados obtidos por meio da plataforma Educ@.

A seguir, apresentarei uma síntese dos artigos encontrados e elencados conforme o Quadro 1.

Pereira, Silva e Fernandes (2011) buscaram com sua pesquisa verificar algumas limitações que afetam as práticas educativas no domínio das línguas estrangeiras em ambientes de *e-learning*, mais especificamente sobre a comunicação video-web, e observaram que este sistema contribui para a motivação dos aprendizes, pois este ambiente permite trabalhar todas as competências envolvidas na aprendizagem de LE em contextos autênticos de comunicação. Por seu turno, Fantin (2015) discute alguns desafios da didática na educação contemporânea relacionando-os a novos paradigmas e aos Episódios de Aprendizagem Situada (EAS), entendida como uma proposta metodológica para integrar os dispositivos móveis na didática. O artigo estabelece possíveis diálogos entre a metodologia EAS e outras abordagens da pesquisa didática e mídia-educativa.

Almeida e Tavares (2015) buscaram com sua pesquisa alargar o entendimento da aplicação da metodologia *Inquiry Based Science Education (IBSE)* com recursos de dispositivos móveis no 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, analisando e discutindo criticamente casos práticos da sua aplicação em contexto escolar e aferiram que, a aplicação da metodologia *IBSE* com recurso de dispositivos móveis, dá mais potência a aprendizagem personalizada, contínua, situada e colaborativa. Dambros e Oliveira (2016), por sua vez, abordam alguns aspectos educacionais das relações entre as Tecnologias da Informação e Comunicação e a Educação Física, analisando a presença das TIC nos currículos de cursos de licenciatura em Educação Física e a inserção da temática TIC e Educação Física em grupos de pesquisa no Brasil. Concluíram que a inserção das TIC nos currículos, nos grupos de pesquisa e nas propostas pedagógicas de Educação Física ainda é discreta, embora seja observado um potencial significativo e uma necessidade urgente diante das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea.

O artigo de Hino, Przeybilovicz e Coelho (2019) identifica por meio de entrevistas com professores e alunos universitários fatores percebidos a partir da prática de *Bring Your Own Device (BYOD)* no contexto acadêmico e trazem resultados práticos, como a influência no processo de aprendizagem e a exposição ao aumento de jornada de trabalho. Seus resultados compreendem oito elementos: 1) interesse; 2) didática; 3) processo de aprendizagem; 4) ubiquidade; 5) produtividade; 6) responsabilidade; 7) padrões de uso; e 8) exposição; e entendem que estes podem estar relacionados ao contexto da sociedade e à modernidade tecnológica.

O artigo de Gonçalves, Oswald e Pinto (2019) versa sobre experiências de jovens mediadas por tecnologias digitais em rede e as táticas praticadas por estes para o aprendizado do Inglês. Por meio de oficinas, os autores demonstraram que o trabalho com o celular e o uso de diferentes aplicativos potencializam os modos de aprender e ensinar na era da conectividade. Os achados de sua pesquisa revelam que mobilidade, ubiquidade e conectividade estão diretamente ligadas às formas de ensinar e aprender Inglês propiciam autoria e a tessitura colaborativa de conhecimentos.

Marson e Santos (2008) discutem possibilidades formativas da utilização de ambientes virtuais de aprendizagem. Propuseram um curso de formação continuada com oito professores de Língua Inglesa do ensino superior em que utilizaram e avaliaram recursos aplicáveis às práticas educativas: *Podcast, Audacity, YouTube, Skypecast, Chat e Webquest*. Os resultados de sua investigação mostram que os ambientes virtuais possibilitam novas práticas educativas com ganhos para o ensino-aprendizagem.

O trabalho de Oliveira e Cardoso (2009) visou estudar o uso dos blogues com *podcasts* como recurso educativo de aprendizagem e aperfeiçoamento da Língua Inglesa enquanto língua estrangeira, no ensino básico presencial e analisar todo o potencial que estes representam e caracterizar ao mesmo tempo estratégias da sua aplicação no processo de ensino e aprendizagem. Os autores buscaram verificar até que ponto estes tipos de ferramentas permitem promover a interatividade, a vertente de trabalho prático e o trabalho cooperativo e colaborativo à nível da própria língua estrangeira e se são capazes de diminuir a magistralidade das aulas, além de promover o gosto pela mesma junto dos alunos, com o intuito de melhorar o aproveitamento e o sucesso educativo dos mesmos, bem como a sua proficiência na Língua Inglesa.

Figueiredo e Cardoso (2011) propõem em seu artigo a construção de blogue para alunos do 3º ciclo do Ensino Básico, Nível 4 de Inglês, por entenderem que se apresenta como uma ferramenta com características que permitem a criação de um ambiente onde os alunos participam ativamente na sua própria aprendizagem ao envolverem-se em atividades reais ou simulações muito próximas do real, as quais requerem interação e colaboração. Com sua pesquisa verificaram a integração de atitudes de autonomia, reflexão e responsabilidade.

Segundo Baladeli (2011), a abordagem construcionista tem fundamentado a realização de pesquisas acerca das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como elementos pedagógicos potencializadores do processo de construção de conhecimento. Sua pesquisa enfoca a formação continuada de um grupo de professores de Inglês para o uso pedagógico da internet e possibilitou a criação de um espaço formativo em que os professores participaram de estudos, práticas e reflexões acerca do uso da internet como recurso para a aprendizagem.

Por sua vez, Izquierdo (2017) pesquisou a prática pedagógica de professores de línguas inglesa mediada por TIC em escolas públicas mexicanas. Percebeu diversos fatores relacionados aos aspectos da educação pública em seu país, e pelo contexto escolar, os professores admitiram que preferem fazer uso de seus próprios meios tecnológicos como *notebooks*, *smartphones* e materiais multimídia ao invés dos que estão disponíveis na instituição.

Lizasoain (2018) relata em sua pesquisa os resultados de um estudo que teve como objetivo examinar o impacto de uma ferramenta de TIC para o aprendizado individual de Inglês como língua estrangeira ou, *English as a Second Language* (EFL), em um contexto rural no Chile. Como resultado, percebeu que a ferramenta "*It Turn My*" é eficaz para o ensino de Inglês em contextos rurais, nos quais, de outra forma, não haveria nenhuma alternativa para aprender o idioma.

No artigo de Ialago (2008), o objetivo é apresentar algumas reflexões a respeito da formação de professores de Inglês, a partir da análise de material colhido num estudo sobre representações sociais que os professores têm a respeito do idioma que ensinam, de sua formação e de sua prática docente.

Já o artigo de Marques (2011), tem como objetivo discutir dados de uma pesquisa qualitativa, que buscou investigar a complexidade do processo de (re)construção de conhecimentos teórico-práticos em um curso de formação inicial de professores de Língua Inglesa, e seus resultados indicaram que durante a experiência

formativa vivenciada na Prática de Ensino, os alunos-estagiários puderam desenvolver habilidades e reconstruir conhecimentos para o ensino de línguas, reconhecendo as particularidades dos contextos educacionais, por meio da prática reflexiva e colaborativa.

O'Connel (2016) levanta a problemática dos resultados insatisfatórios no ensino de leitura em Língua Inglesa, bem como a escassez de investigações sobre o tema no Ensino Médio, e para tanto, busca identificar as concepções teórico-metodológicas de duas professoras de Inglês deste nível sobre as diferentes abordagens de leitura e como essas concepções se fazem presentes em sua prática.

Bohrz (2017) objetiva com seu artigo refletir acerca da assiduidade do diálogo como elemento formativo no processo de tutoria de um curso de Língua Inglesa na modalidade a distância. Tem como conclusão de sua pesquisa que teoricamente as ações delegadas aos tutores estão bem definidas, porém a prática tutorial traz à tona aspectos que poderiam ser revistos pelas coordenações dos programas e enfatizados nos encontros de formação de tutores.

O artigo de Grandi (2018) apresenta reflexões sobre a relação entre ensino e pesquisa na percepção de professores atuantes em Língua Inglesa no ensino superior. Discute a necessidade de se compreender como se dá essa relação e qual o nível de participação dos estudantes nesse processo, a partir da percepção dos professores. E conclui, a partir da análise de entrevistas, que ainda é mais comum ver os estudantes como espectadores na pesquisa realizada pelos professores do que participando ativamente dela.

Por fim, o trabalho de Rabello (2019) teve como objetivo investigar as concepções que fundamentam a prática dos professores no ensino de Língua Inglesa (LI) nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas da Prefeitura de Guarulhos a partir da perspectiva dos próprios docentes. Como resultado, verificou a necessidade de rever as condições de trabalho dos professores de LI da rede, tendo em vista a falta de material didático e a baixa carga horária de aula por semana, além disso, a necessidade de trabalhar em mais de uma escola dificulta a participação dos professores na reunião com os pais e sua integração com outros docentes.

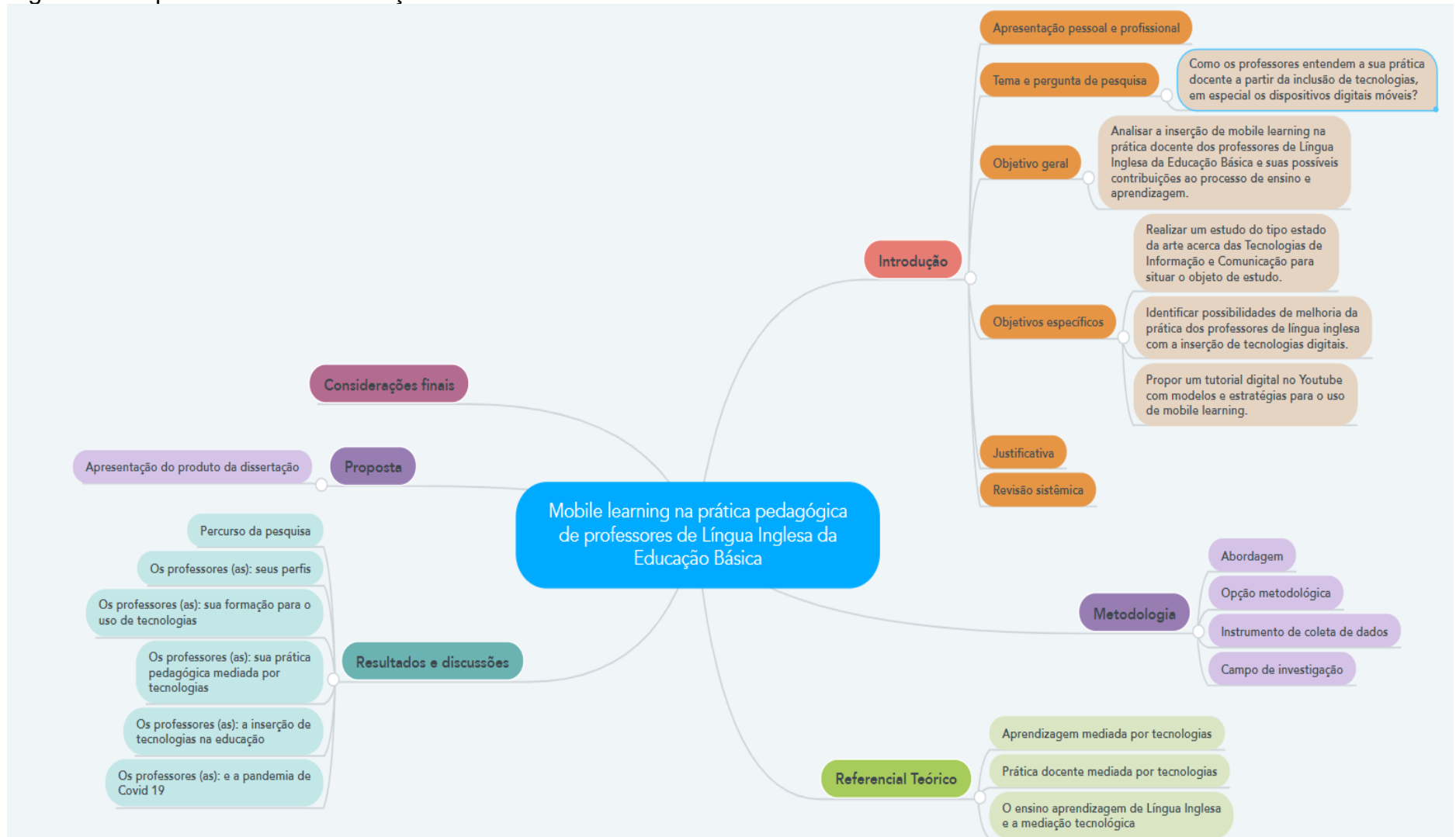
A partir desta revisão sistemática, verifica-se que o problema levantado por esta pesquisa ainda não foi investigado a fundo e este é um assunto ainda pouco pesquisado, especificadamente no que tange ao ensino e aprendizagem da Língua Inglesa.

Por meio da busca de palavras chaves no portal acadêmico, identifica-se que os artigos são mais abrangentes com relação à investigação das TIC. Nesta busca, destacaram-se principalmente artigos com pesquisas sobre uso de tecnologias no ensino, mesmo quando o termo tecnologia não foi inserido como palavra-chave.

Entretanto, não foram encontrados artigos tratando especificamente dos dispositivos móveis associados à aprendizagem da Língua Inglesa. Apesar de muitos dos artigos revisados sobre a prática de professores e Língua Inglesa investigarem também o uso de tecnologias. Percebe-se, portanto, que esta pesquisa pode contribuir para a construção do conhecimento a respeito do tema proposto.

Para nortear os trabalhos, organizar as reflexões e apresentar didaticamente o trabalho da dissertação, foi construído o Mapa Mental ilustrado na Figura 1.

Figura 1 - Mapa mental da dissertação.



Fonte: A autora, criado em <https://www.mindmeister.com>

Na metodologia deste trabalho busco compreender o encontro entre sistemas ideológicos particulares e a prática docente para apontar como se dá a expressão das tendências pedagógicas com o uso de tecnologias móveis digitais nos saberes docentes.

Como abordagem de pesquisa, procurando evitar o paradigma positivista e seus conceitos de causalidade e perenidade, adoto a abordagem qualitativa. Esta abordagem entende a educação como um fenômeno educacional situado em um contexto social, histórico e determinado. Segundo André e Ludke (2018, p. 21), “o estudo qualitativo se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

A abordagem qualitativa está adequada a esta pesquisa, pois ele apresenta características que a definem, conforme Bogdan e Biklen (1994), tais como: ter o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o "significado" que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Com o desafio de captar uma realidade sócio histórica a partir de nosso objeto de estudo, não faremos uso de técnicas tradicionais para coleta de dados, o instrumento de pesquisa escolhido para tal foi a narrativa, por meio de carta pessoal, que tem como método a narrativa em si ao trazer a luz pela experiência.

Souza e Cabral (2015, p. 155) ensinam que o gênero carta é um instrumento de comunicação na sociedade há décadas e portador dos mais diversos conteúdos, sendo fundamental como instrumento de pesquisa e na formação de professores.

Neste trabalho, a carta se insere como narrativa para contar a história de vida pessoal e profissional dos sujeitos da pesquisa. A escolha pela carta escrita do tipo narrativa permite a expressão da prática dos sujeitos da pesquisa, ao favorecer o relato dos acontecimentos e que expressam como os professores compreendem sua docência.

Ademais, conforme Souza e Cabral (2015, p. 156), a narrativa como opção metodológica de pesquisa e de formação de professores, insere-se na vertente investigação-formação, ao “proporcionar aprendizagens, reflexão, revisitação ao passado, questionamentos sobre o presente numa visão prospectiva, permitindo a

revisão de posturas e crenças que foram se estabelecendo no decorrer da formação e da prática docente”.

Souza e Cabral (2015, p. 150) defendem também que “a narrativa faz parte da história da humanidade e, portanto, deve ser estudada dentro dos seus contextos sociais, econômicos, políticos, históricos, educativos”, o que parece pertinente nesta pesquisa que aborda a prática docente sobre os artefatos de tecnologia móvel. Esta escolha, porém, não deixa de lado a atenção com a acuidade e veracidade das informações construídas ao longo do trabalho do pesquisador.

Ainda, de acordo com Souza e Cabral (2015, p. 150), a narrativa “permite aos sujeitos refazerem suas histórias, nas suas lembranças, resistindo àquilo que os incomoda, acrescentando fatos oriundos do seu desejo de que tivesse sido diferente, como novas possibilidades para suas vivências”. Com isso, entendemos que a narrativa viabilizará o alcance do objetivo analisar a inserção de *mobile learning* na prática docente dos professores.

Quanto ao campo de investigação, foi delimitado para esta investigação a Educação Básica, por ser o campo em que esta pesquisadora vem atuando nos últimos seis anos e no qual possui maior experiência e tempo de prática docente. Assim, os sujeitos da pesquisa atuam, mais especificamente, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, de uma escola pública da rede federal de ensino do Brasil.

Diante da definição do campo, do objeto da pesquisa e do instrumento para coleta de dados definiu-se que os sujeitos de pesquisa seriam os professores de Língua Inglesa. Os sujeitos foram assim escolhidos tendo em vista sua atuação docente no campo da pesquisa, a Educação Básica, e especificamente na referida disciplina. Esse recorte foi feito em uma escola pública federal localizada na cidade de Curitiba - PR, que gerou uma amostra com um número de treze professores, dentre os quais oito responderam à pesquisa, um total de membros suficiente e de possível análise de seus relatos escritos nas cartas pessoais.

Quanto ao percurso da pesquisa, primeiramente foi elaborado o convite por escrito para a redação da carta, o qual foi organizado em três partes. Inicialmente, um texto motivador que teve o intuito de conduzir os participantes a considerarem sua experiência de vida, e assim, contar em forma de carta pessoal, para si mesmo, sobre sua prática. A seguir, um parágrafo inicial padrão, com o intuito de traçar o perfil geral dos participantes da pesquisa. Parágrafo este, contendo espaços a serem completados – data; vocativo; nome; idade; qual a formação inicial; em que

universidade ocorreu a formação inicial; quantos anos de docência possui. E por fim, um espaço com linhas para os sujeitos da pesquisa poderem passar das recordações para as palavras seus sentimentos e experiências, registros sobre suas práticas e formação docente e inserção de tecnologias em suas práticas. Este instrumento encontra-se nos apêndices deste trabalho.

Na sequência, foi feito o convite oficial aos professores para participarem desta pesquisa, este ocorreu em uma das reuniões quinzenais *on-line* da disciplina de Língua Inglesa do colégio em que atuamos. O termo de concordância e o instrumento de pesquisa foram enviados por *e-mail* e devolvidos escaneados também por *e-mail*, assim como suas cartas. O convite foi enviado para 13 professores dentre os quais obtive 8 retornos. Por questões éticas, os nomes dos professores serão mantidos em sigilo, e para substituí-los, escolhi de forma aleatória nomes de renomados autores da literatura inglesa, diferenciando os sujeitos apenas por seu gênero, conforme o gênero dos autores.

Ao receber as cartas, tomou-se o cuidado de ler cada uma e analisar características que pudessem ser incluídas na mesma categoria. Assim, foram estabelecidas cinco categorias: 1. Os(as) professores(as): seus perfis; 2. Os(as) professores(as): sua formação para o uso de tecnologias; 3. Os(as) professores(as): sua prática pedagógica mediada por tecnologias; 4. Os(as) professores(as): a inserção de tecnologias na educação; e uma categoria emergente, 5. Os(as) professores(as): e a pandemia de COVID-19.

Cabe mencionar que a coleta dos dados foi realizada em meio a pandemia do COVID-19, no mês de setembro de 2020, sexto mês de quarentena no Brasil. Alguns dos sujeitos desta pesquisa pertencem ao grupo de risco e estavam durante todo este tempo sem sair de casa. Além disso, todos eles encontravam-se afastados de sala de aula por este mesmo período de tempo. Alguns estavam começando a ir ao colégio em regime de escala, porém as aulas, até o mês da coleta de dados, estavam sendo totalmente *on-line*. Assim, pode-se perceber que, inevitavelmente, o assunto pandemia e aulas *on-line* foram citados nas narrativas dos professores e por esse motivo inserimos o assunto como uma categoria emergente para análise dos dados.

3 O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

O processo de aprendizagem envolve sujeitos ativos: os professores, que planejam e organizam o ensino a fim de orientar a aprendizagem do aluno. Segundo Vygotsky (1991), esse processo se desenvolve por meio da interação social, com o intercâmbio do indivíduo com outras pessoas e objetos, permeados por sua cultura.

Vygotsky deu especial atenção a aprendizagem de crianças e as tarefas que elas enfrentam no seu crescimento. Segundo o autor, os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza estas tarefas são envolvidos pelo aspecto cultural.

Para dominar as tarefas, a criança em crescimento dispõe, conforme Vygotsky (1988), de instrumentos, tanto mentais quanto físicos, e um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem.

Vygotsky deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento em seu livro *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. Para Vygotsky (1988), “A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte do conhecimento humano”. Outrossim,

Tal como um filho de surdos-mudos, que não ouve falar à sua volta, continua mudo apesar de todos os requisitos inatos necessários ao desenvolvimento da linguagem e não desenvolve as funções mentais superiores ligadas à linguagem, assim todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem. (VYGOTSKY, 1988, p. 115)

Assim, ao discutir o papel da linguagem no desenvolvimento o autor explica que o desenvolvimento mental da criança, ou sua aprendizagem, “deve ser visto como um processo histórico no qual o ambiente social e o não social da criança induz o desenvolvimento do processo de mediação de várias funções mentais superiores” (VYGOTSKY, 1988, p. 229).

Romanowski (2007) retoma este entendimento ao destacar que a linguagem está no centro da trama cognitiva estabelecida na aprendizagem.

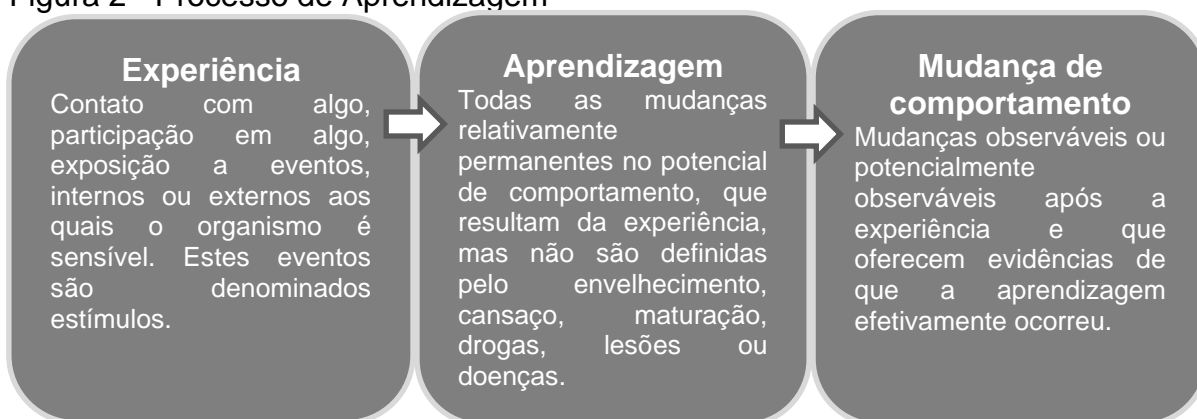
Segundo a autora:

No desenvolvimento da cognição, verifica-se que, durante as aulas, as experiências ajudam os professores a interagir com os alunos enquanto trabalham com conhecimento. O conhecimento, objeto de trabalho de professores e alunos, no processo de cognição, interage com esses sujeitos por meio da linguagem. (ROMANOWSKI, 2007, p. 142)

Para Romanowski (2007), a aprendizagem é a finalidade principal do trabalho dos professores e alunos na escola. Para a autora, na perspectiva atual a aprendizagem é caracterizada como aprender a aprender, em um processo em que o próprio sujeito toma consciência da sua cognição e desenvolve a capacidade de autoaprendizagem, ao compreender, controlar e decidir sobre sua aprendizagem.

Outra abordagem é a de Lefrançois (2018), que entende que o processo de aprendizagem parte de uma mudança de comportamento baseada em experiências, sendo as mudanças comportamentais sinais de que a aprendizagem efetivamente ocorreu, conforme ilustrado na figura 2.

Figura 2 - Processo de Aprendizagem



Fonte: Extraído de LEFRANÇOIS, 2018, p. 5.

O psicólogo Ausubel nos traz o conceito de aprendizagem significativa, cuja teoria se propõe a construir algo novo a partir do conhecimento prévio dos alunos, dando com isso significado ao processo. Segundo o autor, essa aprendizagem se dá, por exemplo, por meio de instrumentos, tais como o mapa conceitual¹. Trabalhar com mapas conceituais é uma forma de utilizar a aprendizagem significativa. Por meio

¹ O mapa conceitual é uma estrutura esquemática para representar um conjunto de conceitos imersos numa rede de proposições. Ele é considerado como um estruturador do conhecimento, na medida em que permite mostrar como o conhecimento sobre determinado assunto está organizado na estrutura cognitiva de seu autor, que assim pode visualizar e analisar a sua profundidade e a extensão. Ele pode ser entendido como uma representação visual utilizada para partilhar significados, pois explicita como o autor entende as relações entre os conceitos enunciados. (TAVARES, 2007).

deles, podemos identificar os conhecimentos prévios dos alunos e/ou reforçar os conteúdos já adquiridos (PELIZZARI et al., 2002).

A teoria da aprendizagem significativa objetiva descobrir coisas novas e promover uma aprendizagem mais prazerosa. Segundo esta, para que o processo de aprendizagem significativa possa ocorrer, são necessárias duas condições: i) o aluno precisa querer aprender; e ii) o conteúdo a ser ensinado precisa ter características significativas, ou seja, deve ser flexível para que se adapte à experiência individual de cada aluno (PELIZZARI et al., 2002).

Entende-se, portanto, que a aprendizagem mediada por tecnologias é capaz de gerar a aprendizagem significativa em nossos estudantes, uma vez que conforme Warschauer (2000), o uso dos conteúdos disponíveis na internet possibilita ao professor elaborar atividades dinâmicas e atuais a partir do perfil e das necessidades dos alunos com os quais convive.

3.1 APRENDIZAGEM MEDIADA POR TECNOLOGIAS

Por meio das TIC, a interação virtual de aprendizes de Inglês com falantes nativos torna-se possível, assim como a leitura de textos autênticos de diferentes gêneros amplia o acesso do aprendiz à língua, o que torna o uso dessa tecnologia mais atraente, dinâmica e significativa, atendendo, com isso, os pressupostos da teoria de Ausubel (WARSCHAUER, 2000; PAIVA, 2001).

Na virada do último século foi criado o termo “heutagogia”, que é definido por Hase e Kenyon (2000) como a autoaprendizagem e o conhecimento compartilhado, tal termo fundamenta-se na atual possibilidade que as pessoas de qualquer idade têm de aprender qualquer assunto utilizando o potencial das tecnologias. Parte-se do pressuposto que com o auxílio desta as pessoas podem escolher o local e horário que lhe for mais conveniente para aprender sobre qualquer assunto de seu interesse, tanto individualmente quanto em pequenos grupos ou comunidades.

Cabe destacar que o termo tecnologia, por sua vez, possui múltiplos significados, que variam conforme o contexto, podendo ser vista como artefato, cultura, atividade com determinado objetivo, processo de criação de conhecimento sobre uma técnica e seus processos (MORAN e ALMEIDA, 2005).

Fica claro aqui que tecnologias não são apenas os equipamentos por meio dos quais realizamos atividades diversas e cotidianas diariamente. Conforme Bueno:

Tecnologia é um processo contínuo através do qual a humanidade molda, modifica e gera a sua qualidade de vida. Há uma constante necessidade do ser humano de criar, a sua capacidade de interagir com a natureza, produzindo instrumentos desde os mais primitivos até os mais modernos, utilizando-se de um conhecimento científico para aplicar a técnica e modificar, melhorar, aprimorar os produtos oriundos do processo de interação deste com a natureza e com os demais seres humanos. (BUENO, 1999, p. 87).

Por sua vez, Bates (2017, p. 247), entende que “as tecnologias ou mesmo os sistemas tecnológicos não se comunicam ou criam significados; apenas esperam até serem comandadas a fazer algo, ativadas ou que uma pessoa comece a interagir com essas tecnologias”. Portanto, depreende-se com este autor que a tecnologia é um recurso nas mãos de um indivíduo, que precisa agir para extrair dela os benefícios que ela é capaz proporcionar.

Assim, as novas tecnologias podem possibilitar um novo encantamento do aluno pela escola, ao abrir suas paredes, ela possibilita que os alunos sejam sujeitos ativos, conversem e pesquisem com outros alunos, interagindo com o mundo exterior. Tal mudança implica que a escola e os professores identifiquem novas oportunidades para gerar conhecimentos e desenvolver novas competências, incluindo-se as produções culturais, intelectuais e artísticas, assim como nas interações sociais dos alunos.

A aprendizagem mediada por tecnologias vem apresentando aderência cada vez maior nas escolas, segundo o Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e Comunicação (CETIC), em 2019, 76% dos professores que lecionam em escolas urbanas afirmaram ter utilizado, no ano anterior, computadores e a internet para aprimorar seus conhecimentos sobre a integração de tecnologias aos processos de ensino e de aprendizagem.

Nos últimos anos, no Brasil, observamos um aumento na disponibilidade de acesso às tecnologias digitais móveis e também à internet. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2017, 70,5% dos lares brasileiros passaram a contar com acesso à internet, o que corresponde a 49,2 milhões de domicílios conectados no ano em questão. Esse número aponta para um crescimento de 63,6% com relação ao ano anterior. Esta mesma pesquisa também apontou que esses moradores estão acessando cada vez mais à internet pelo próprio

celular, isso porque 92,7% dos lares já contavam com pelo menos uma pessoa proprietária de uma linha de telefonia móvel. Outro percentual que chama atenção é com relação a idade dos usuários. De acordo com o IBGE, o percentual de crianças com 10 anos ou mais que acessou a internet através do celular nos últimos três meses aumentou de 94,6% no ano de 2016, para 97% em 2017. Por outro lado, o percentual de pessoas que utilizaram um microcomputador como via de acesso à internet caiu de 63,7% para 56,6% no mesmo período, ou seja, observa-se uma preferência pelo uso de dispositivos móveis e um grande acesso por parte de crianças em idade escolar.

O ambiente escolar sempre esteve envolto de diferentes recursos auxiliares ao processo de ensino e aprendizagem, tais como livros didáticos, cadernos, mapas, entre outros. Dessa forma, pode-se dizer que a aprendizagem móvel já ocorre há muito tempo, porém o termo “aprendizagem móvel” só passou a ser utilizado com o surgimento das tecnologias portáteis, que possibilitaram a comunicação e interação por meio de recursos computacionais (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011).

A popularização de tecnologias móveis e portáteis e a maior quantidade de empresas que vêm desenvolvendo aplicativos educacionais para uso nestes dispositivos têm despertado o interesse de pesquisadores. Porém, conforme Jucá (2006), para um *software* ser considerado educacional deve atender adequadamente uma necessidade educacional de ensino/aprendizagem, ou seja, deve fornecer ao usuário a possibilidade de se construir conhecimento sobre determinado tema.

Além disso, iniciativas de políticas públicas educacionais em favor do uso das TIC têm sido cada vez mais fomentadas. Porém, muitas vezes o foco está apenas em se distribuí-las, esquecendo-se de discussões teóricas, metodológicas e fatores que permeiam sua utilização. Garcia (2011) enfatiza que uma evolução não pode ocorrer sem o uso adequado, consciente e crítico destes recursos tecnológicos.

Em uma pesquisa mais recente, feita no segundo semestre de 2019, pelo CETIC, que entrevistou pessoalmente 11 mil alunos e 5 mil professores, diretores e coordenadores pedagógicos, apontou a grande popularidade do uso de dispositivos móveis por alunos brasileiros. Segundo a pesquisa, entre os alunos usuários de internet, 18% deles acessaram a rede exclusivamente pelo telefone celular, sendo que a proporção era maior entre os estudantes de escolas públicas (21%) e habitantes da região Norte (31%) e Nordeste (32%). Ainda, aproximadamente 30% dos alunos que

estudam em escolas localizadas em áreas urbanas não possuíam nenhum tipo de computador no domicílio (*tablet*, computador portátil ou de mesa).

Nogueira (2014) corrobora com tais dados ao apontar que a difusão desse tipo de tecnologia se deve ao barateamento dos dispositivos móveis no Brasil nos últimos anos, assim como dos serviços de tecnologia, o que vem gerando, segundo o autor, uma grande mudança no estilo de vida das pessoas, que por sua vez geram impactos socioculturais importantes na sociedade e conseqüentemente nas escolas.

O conceito de mobilidade está relacionado com portabilidade, ou seja, a capacidade de se levar para qualquer lugar, um dispositivo de Tecnologia da Informação (KALAKOTA e ROBINSON, 2002).

Para o desenvolvimento das preposições deste texto concebemos tecnologia digital móvel, todo componente tecnológico digital que permite aos usuários estabelecer interações de comunicação em qualquer hora e em qualquer lugar, permitindo a eles mobilidade e flexibilização quando aos fins de aprendizagem.

A esse respeito, Moran (2012) destaca a mobilidade, flexibilidade temporal, espacial e a conectividade como características principais dos dispositivos móveis. Com a mobilidade ampliaram-se os espaços de acesso às informações, que antes eram restritos aos espaços formais de educação.

À medida que os dispositivos de comunicação foram tornando-se cada vez mais portáteis e, ao mesmo tempo, receberam soluções de tecnologia smart (momento em que se aliam a conectividade), iniciou-se a chamada era dos mobiles, estendendo-se a conceitos como sociedade mobile e mesmo mobile hominis (homem mobile). Dessa maneira, tais dispositivos não só passaram a oferecer novas oportunidades para se comunicar, interagir, produzir, compartilhar, colaborar e acessar conteúdos a qualquer hora e a partir de qualquer lugar, mas também tornaram seus usuários cidadãos *on-line*, visíveis, rastreados, ligados e acessíveis pelos inúmeros canais comunicativos e pelos aplicativos disponíveis. (GARCIA, 2018, p. 9)

Portanto, se os dispositivos móveis são uma realidade no cotidiano de grande parte de nossos alunos, é fatídico que a escola que não atentar a este novo comportamento de seus alunos ocorrerão em conflitos de interação destes jovens com a escola tradicional. Diante disso, Borba e Lacerda (2015) ressaltam a importância da realização de novos estudos que visem contribuir para a construção de novas práticas educacionais mediadas pelo uso de dispositivos móveis e seus aplicativos.

Apropriar-se da tecnologia digital móvel e usá-la a favor da aprendizagem não é tarefa fácil, principalmente se levarmos em conta a quantidade existente no

mercado, a falta de infraestrutura de nossas escolas, de investimentos na formação de professores e até mesmo a falta de tempo para o preparo das aulas. Assim, nos deparamos com o desafio de acompanhar o ritmo crescente de acesso aos dispositivos móveis e seus aplicativos no cenário educacional, compreendendo que sua utilização deve ser investigada com intuito de que novos saberes possam ser construídos e socializados ampliando-se os espaços de aprendizagem.

Outro grande desafio a ser considerado no contexto brasileiro é que grande parte de nossos estudantes não possuem acesso a celulares de última geração, os chamados *smartphones*, ou seja, seus dispositivos possuem pouca capacidade e muitas vezes não contam com plano de dados para acessar a internet. A dificuldade é ainda maior para se conseguir instalar e acessar as plataformas de aprendizagem usadas pelas escolas. A pesquisa da CETIC (2019), mencionada anteriormente, levantou ainda, que 64% das escolas particulares do Brasil utilizam-se destas plataformas, enquanto entre as escolas públicas este número é de apenas 14%, índice este que está estagnado nos últimos dois anos pesquisados, refletindo a desigualdade social na educação brasileira. Uma saída encontrada pelas escolas públicas é fazer o uso de páginas em redes sociais para chegar aos seus alunos de forma virtual, ou de canais abertos de televisão, fato muito observado no período da pandemia no ano de 2020, quando estados e prefeituras criaram centros de mídias para gravação e transmissão de videoaulas.

O acesso a diversos conteúdos cada vez mais ocorre por meio de aplicativos instalados aos dispositivos móveis, muitas vezes chamados de *softwares* educacionais, os quais Garcia (2017, p. 6) define como “*softwares* que visam atender a muitas finalidades e interesses, sejam comerciais, de serviços educacionais e de comunicação interpessoal com acesso direto a partir de dispositivos móveis”.

Já os aplicativos voltados para aprendizagem são descritos por Garcia (2017), como “um *software* elaborado que objetiva facilitar a realização de tarefas que visem levar alguém a aprender algo, ou ampliar as possibilidades de referências de estudos” (GARCIA, 2017, p. 7).

A respeito do uso de aplicativos, Valletta (2015) enfatiza que quando selecionados para o fim o qual se propõem, os aplicativos podem vir a auxiliar o professor a trabalhar competências cognitivas mais elevadas. De forma semelhante, Garcia (2017) entende que a construção de diálogos com realidades emergentes e a

partir do uso de aplicativos os estudantes se tornam capazes de ampliar seu potencial cognitivo.

A aprendizagem móvel é por muitas vezes definida pelo termo em Inglês *m-learning*, conforme a definição que encontramos em Quinn (2011), “qualquer atividade que permita ao usuário ser mais produtivo quando consumindo, interagindo ou criando informação mediada por meio de um dispositivo compacto digital, portátil, de tamanho reduzido, com conectividade”. A respeito do uso de dispositivos de aprendizagem móvel (*m-learning*) e seus aplicativos no contexto educacional, muitos aspectos teóricos e estudos vêm sendo desenvolvidos (SACCOL; SCHLEMMER; BARBOSA, 2011; OLIVEIRA, 2014; GARCIA, 2017).

Wains e Mahmood (2008) entendem que o *m-learning* é “um campo emergente, que engloba tecnologias sem fio e computação móvel para permitir que a aprendizagem possa ocorrer em qualquer tempo e em qualquer lugar, maximizando a liberdade do aluno”.

Segundo Brown (2003), são várias as vantagens do *m-learning*. Destas, destaca-se o aumento da produtividade, pelo fato de a aprendizagem estar disponível em qualquer altura e a qualquer momento. A este respeito, Faux et al. (2006) acrescentam outros fatores, tais como: o encorajar da personalização da aprendizagem; o aumentar o controle sobre o seu próprio processo de aprendizagem (promovendo a responsabilidade); o estimular a concentração e a confiança dos alunos; bem como a melhoria nas interações sociais.

Assim, fatores como a mobilidade, flexibilidade e conectividade presente em aplicativos voltados à área do Inglês podem ser explorados em diferentes situações de aprendizagem de forma que se permita que os alunos ampliem sua compreensão da língua, permitindo, com isso, uma interação por maior período de tempo e em outros espaços além da sala de aula.

Conforme Mattar (2014), com a emergência do mundo *mobile*, os aplicativos móveis podem assumir novos papéis como ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), redes sociais e de ambientes virtuais 3D, uma vez que se constituem em ambientes fluídos de aprendizagem, para o autor tanto as instituições de ensino quanto os designers não detêm total controle sobre eles, ou seja, são abertos, mutáveis e interativos.

Enfim, o *m-learning* aparece como uma relevante alternativa de ensino e educação a distância. Com o qual, segundo conforme Marçal et al. (2005), podem

atingir objetivos mais “arrojados”, quais sejam: melhorar os recursos para o aprendizado do aluno; prover acesso aos conteúdos didáticos em qualquer lugar e a qualquer momento; aumentar as possibilidades de acesso ao conteúdo, expandir o corpo de professores e as estratégias de aprendizado disponíveis; e fornecer meios para o desenvolvimento de métodos inovadores de ensino e de treinamento.

Por sua vez, a micro-aprendizagem, com o termo em Inglês *micro-learning* é usado desde o início do século XXI, principalmente no contexto do *e-learning* (aquele advindo da web). Comumente, significa uma maneira abreviada de expressão para todos os tipos de atividades de aprendizado de curta duração com micro conteúdos. O termo é usado de várias maneiras diferentes. O espectro de definições implícitas ou explícitas varia de (1) formas não especificadas de *webspeak* sobre aprendizado por meio de mídia digital e (2) conceitos ideológicos de como os processos de aprendizagem devem ser organizados de acordo com o mundo veloz da tecnologia para (3) conceituações diferenciadas dos processos de aprendizagem em relação às micro-perspectivas no contexto da aprendizagem, educação e treinamento (HUG, 2012, p. 100, tradução minha).

Segundo pesquisas realizadas pela Microsoft (2015), o tempo de atenção das pessoas está reduzindo com o passar dos anos, e segundo a pesquisa, este fato tem relação com o uso de tecnologias digitais. A pesquisa relata ainda, que o tempo médio de atenção mental que no ano 2000 era de 12 segundos, no ano de 2013 passou para 8 segundos (MICROSOFT, 2015, tradução minha).

O excesso de estímulos e telas nos faz perder o foco constantemente. Adolescentes hoje em dia costumam assistir a vídeos em velocidade acelerada em 1,5 vezes para não desviarem a atenção. Existem no mercado aplicativos que se propõem a ajudar o usuário a manter o foco em apenas uma atividade, como por exemplo, o Florest. Com este aplicativo, uma árvore em crescimento é projetada na tela do celular enquanto a pessoa realiza uma atividade que exige concentração, como estudar para uma prova, por exemplo, e enquanto a atividade é realizada, não deve mexer no celular para não parar o crescimento daquela árvore. Este mesmo aplicativo promete plantar uma árvore real para cada árvore digital que crescer completamente.

Assim, o principal objetivo do *micro learning* é que os aprendizes possam consumir rapidamente pequenas frações de informações, sem perder o foco e de acordo com sua disponibilidade de tempo.

Segundo Filatro e Cavalcanti (2018), os telefones celulares foram os responsáveis por viabilizar os chamados micromomentos de aprendizagem. Eles podem ser gerados em segundos, seja por meio de um flash de um vídeo, uma sentença, um título, entre outros. Em sentido amplo, microaprendizagem é uma modalidade cujo foco está no nível micro (micromomentos, microconteúdos, microatividades, microcertificações).

Refere-se ao que ocorre em nível de segundos, minutos ou poucas horas, em oposição à meso e macroaprendizagem, que ocorreria em dias, semanas ou meses. O foco também está em sentenças, títulos ou clipes, e não em parágrafos, artigos, programas ou apresentações. E a microaprendizagem se realiza com o apoio de tecnologias portáteis e ambientes distribuídos, em lugar de sistemas integrados ou monolíticos. (FILATRO e CAVALCANTI, 2018, p. 95)

Outro termo criado para diferenciar uma nova forma de aprendizagem é o *u-learning*, ou aprendizagem ubíqua. Esta, de acordo com Saccol et al. (2011), é mais abrangente que o *m-learning*, à medida que por meio dela o aprendiz se adapta as mudanças do contexto computacional e as vivencia de maneira natural, ou seja, se integrando a vida das pessoas sem que estas percebam que estão utilizando.

Na lógica do *u-learning*, o aprendiz pode tanto solicitar conteúdos ou recursos necessários à sua aprendizagem, dependendo do contexto, quanto recebe, sem uma solicitação explícita, avisos, alertas, recursos e informações enviados por um sistema “inteligente” que reconheça sua localização e o auxilie de forma contextualizada. Um sistema pode, por exemplo, indicar pessoas, objetos ou locais próximos que possam ser úteis a determinada necessidade ou aprendizagem; sem essa funcionalidade, tais recursos passariam despercebidos do aprendiz. (SACCOL et al. 2011, p. 27 e 28)

Santaella (2010) explica que por meio do *u-learning* os processos de aprendizagem são assistemáticos, não existe com ele uma estruturação pedagógica pré-determinada. Podendo parecer caótico, o acesso às informações pode ocorrer conforme a intenção do aprendiz, como também é atualizada sem esta intenção proposital, ou seja, não há intenção de ensino.

[...] inaugura-se uma modalidade de aprendizagem que é tão contingencial, inadvertida e não deliberada que prescinde da equação ensino aprendizagem caracterizadora dos modelos educacionais e das formas de educar. O que emerge, portanto, é um novo processo de aprendizagem sem ensino. (SANTAELLA, 2010, p. 21)

Portanto, a aprendizagem ubíqua ou *u-learning* nada mais é do que uma forma de aprendizagem mediada por dispositivos móveis, interconectados e sem fio, por meio da qual os conteúdos são acessados em qualquer circunstância e de maneira espontânea, não intencional e apresentam os conteúdos para os aprendizes de forma contínua, de acordo com suas necessidades e contextos. Assim, integra o conceito de mobilidade, como também de um espaço pervasivo de conhecimento, à medida que a tecnologia digital está distribuída nos ambientes de forma perceptível e também imperceptível.

A educação sempre ocupou vários espaços, porém, agora como a mobilidade sentimos que podemos carregá-la conosco a qualquer tempo, aprendendo com diferentes metodologias. O ensino também é híbrido, porque mescla ações, objetivos pedagógicos e recursos customizados pelas diferentes recursos que dispomos em nossa prática.

Aprendemos através de processos organizados, junto com processos abertos, informais. Aprendemos quando estamos com um professor e aprendemos sozinhos, com colegas, com desconhecidos. Aprendemos intencionalmente e aprendemos espontaneamente (MORAN e BACICH, 2015, p. 1).

Cabe destacar que ensino híbrido não é o mesmo que ensino enriquecido por tecnologia. Conforme Horn e Staker (2015), a diferença está no controle que os estudantes têm. No ensino híbrido existe pelo menos algum controle sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo da aprendizagem, enquanto no ensino enriquecido por tecnologias, as atividades de aprendizagem são padronizadas para todos os estudantes.

Para Mattar (2017), o ensino híbrido extrai o que há de melhor das ações educacionais presenciais interligando com a tecnologia *on-line* “[...] o ensino híbrido não é sinônimo de simplesmente utilizar tecnologias em sala de aula – envolveria também uma mudança pedagógica, em que o aluno assume mais controle sobre seu aprendizado” (MATTAR, 2017, p. 28).

Bacich (2016) destaca a possibilidade de personalização das ações educacionais. Segundo a autora, o híbrido permite integrar atividades coletivas presenciais em sala de aula e também respeita o ritmo individual dos aprendizes na sua aquisição do conhecimento, à medida que insere as atividades *on-line*. Para a autora, o ensino híbrido “está enraizado em uma ideia de que não existe uma forma única de aprender e que a aprendizagem é um processo contínuo” (BACICH, 2016,

p. 680).

A aprendizagem por meio do ensino híbrido faz uso de diferentes técnicas de ensino, com o intuito de tornar o processo mais atrativo e focando em diferentes necessidades dos estudantes, em termos de competências a serem desenvolvidas. Por esta razão, Horn e Staker (2015) entendem que este ensino é tão importante, segundo os quais autor “é o motor que pode alimentar o ensino personalizado e baseado em competências” (HORN e STAKER, 2015, p. 10).

O papel do professor se torna semelhante a um curador em busca de diferentes opções para diversificar sua prática buscando maior atenção e interação de seus alunos. Assim, a aprendizagem se torna mais significativa à medida que precisam pesquisar e aprofundar-se em assuntos de seu próprio interesse.

O objetivo do ensino híbrido é proporcionar uma experiência mista do ensino presencial e a disponibilização de estímulos educacionais via tecnologia digital. Portanto, entendemos que o ensino híbrido integra duas vertentes do ensino, o presencial e o *on-line*, e é capaz de aprimorar as práticas pedagógicas. Neste sentido, a aprendizagem é diferenciada, por reorganizar o tempo e o espaço de estudos, transformando o papel do aluno e do professor.

Cabe, por fim, destacarmos neste capítulo o uso da gamificação na aprendizagem. Há algumas décadas os jogos digitais eram considerados vilões por pais e responsáveis, por serem fortes distrações e principalmente por tomarem o tempo dos estudos das crianças e adolescentes. Assim, foram considerados por anos os inimigos da aprendizagem. Porém, com o passar do tempo percebeu-se que alguns jogos estimulavam o desenvolvimento de competências importantes em seus usuários, desde questões motoras, de análise estratégica e até mesmo que um vasto vocabulário de Língua Inglesa poderia ser apreendido com certos jogos. Existem casos de jogadores que acabam por aprender a falar a língua fluentemente por praticarem com outros usuários de forma *on-line* usando seus *headphones*.

O conceito de gamificação “tem como base a ação de se pensar como em um jogo, utilizando as sistemáticas e mecânicas do ato de jogar em um contexto fora de jogo” (SILVA et al., 2014, p. 15).

Atualmente, autores da área da educação defendem que o uso de gamificação pode gerar um maior engajamento e motivar os alunos. Alguns aspectos dos games, tais como, repetição de experimentos, ciclos rápidos de respostas, níveis crescentes de dificuldade, diferentes possibilidades de caminhos, reconhecimento e recompensa,

são, de acordo com Silva et al. (2014), extremamente significantes para a aprendizagem. Segundo os autores, por ser uma forma de narração, os jogos exploram experiências e estas são fundamentais para a construção do conhecimento dos sujeitos.

Sendo assim, temos com a gamificação uma possibilidade de conectar a escola ao universo dos jovens, tão acostumados a jogar no seu dia a dia.

Fardo (2013) defende que a gamificação pode promover a aprendizagem por apresentar elementos semelhantes aos que professores e instrutores vêm usando há tempos. Entre estes, o autor destaca a atribuição de pontos, *feedback*, e o encorajamento a colaboração. O autor conclui que o objetivo dos jogos e dos planos pedagógicos se assemelham, porém, destaca:

A diferença é que a gamificação provê uma camada mais explícita de interesse e um método para costurar esses elementos de forma a alcançar a similaridade com os games, o que resulta em uma linguagem a qual os indivíduos inseridos na cultura digital estão mais acostumados e, como resultado, conseguem alcançar essas metas de forma aparentemente mais eficiente e agradável. (FARDO, 2013, p. 63)

Logo, “gamificar” em sala de aula faz parte de um processo de aproximação entre professor aluno, por compreender que o contexto em que o aluno está inserido e é fundamental para abordar os diferentes assuntos trabalhados pela escola.

3.2 PRÁTICA DOCENTE MEDIADA POR TECNOLOGIAS

A prática docente é compreendida como o “ensinar” no contexto da sala de aula, conforme Oliveira (2013), e atualmente espera-se que as ações do professor não se limitem a transmissão de conhecimentos, mas a um trabalho fundamentado na teoria e prática, com metodologias diversificadas e que reflita numa perspectiva dialógica e reflexiva.

Corroborando com o que enunciava Paulo Freire:

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidade para a sua própria produção ou sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor inquieto em face da tarefa que tenho, a de ensinar e não a de transferir conhecimentos. (FREIRE, 1996, p. 21)

Conforme Demo (2000, p. 100) já enunciava, “(...) a didática é um processo de motivação do saber pensar, porém ela infelizmente continua presa ao repasse mecânico, à aula expositiva, para era copiada e decorada”.

Hoje busca-se a inversão da sala de aula, tornando o aluno cada vez mais ativo dentro do processo de aprendizagem, tendo seus saberes prévios respeitados, conforme já nos ensinava Freire (1995, p. 33), “(...) pensar certo coloca ao professor, ou, mais amplamente à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela (...)”.

A proposta de nosso trabalho se insere no ideal de apropriar-se das tecnologias como proposta de formar cidadãos autônomos e críticos da sua própria realidade, como ensina Freire (1996), quando no diz que o respeito à autonomia e à dignidade do aprendiz é um compromisso ético que cada educador deveria realizar.

Romanowski (2007) entende que a aprendizagem é uma das dimensões da didática. Assim, a prática do professor em sala de aula em muito se influencia por sua própria formação pessoal e profissional, como pode ser demonstrado na Lei de Diretrizes e Base (LDBEN – Lei n.º 9.394/96) em seu Artigo 43, o qual dispõe sobre o papel relevante da Universidade na construção da futura prática do docente. Senão, vejamos:

O Ensino Superior tem por finalidade: formar diplomados aptos para inserirem-se em setores profissionais, para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, bem como, estimular a criação cultural e o pensamento reflexivo. A reflexão, portanto, acerca dos assuntos que envolvem a realidade social, étnica, cultural e dentre outras, precisam estar presentes na formação dos professores que irão atuar no desenvolvimento do sujeito.

Para compreender o conceito de prática pedagógica é necessário, segundo Gimeno Sacristán (2000), analisar o conjunto de tarefas/ atividades desenvolvidas pelo professor.

Para o autor, este conceito está ligado ao conceito de currículo, “um projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como se acha configurada” (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 36).

De acordo com Gimeno Sacristán (2000), o currículo é composto de fases, quais sejam: currículo prescrito, aquele que é referência para os professores, conforme o momento histórico e as necessidades de determinado país; o currículo apresentado, que encontramos nos livros didáticos; o currículo modelado, construído pelo professor ao organizar o seu trabalho, escolhendo os materiais e assuntos apropriados ao seu público alvo, sobre o qual o autor defende que:

[...] não pode ser concebido como propostas que automaticamente podem ser transferidas para a prática sem modificação de suas potencialidades, mas como hipóteses, como tentativas que os professores devem ensaiar em suas classes, para sermos coerentes com o papel real que cumprem e organizarmos assim um referencial para uma prática criativa com participação ativa dos docentes. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.176)

Por fim, existem as fases do currículo em ação, que é a, segundo o autor, a efetiva prática dos professores em sala de aula, a aplicação de seu plano de aula. E então o currículo realizado, com o qual percebe-se os resultados da prática, com efeitos cognitivos, afetivos, sociais e morais.

A respeito destes efeitos, Gimeno Sacristán (2000, p. 203) nos diz que “dependem da interação complexa de todos os aspectos que se entrecruzam nas situações de ensino: tipo de atividades metodológicas, aspectos materiais de atuação, estilo do professor, relações sociais, conteúdos culturais, etc.”.

Um dos grandes desafios da prática do professor, segundo Gimeno Sacristán (2000), é lidar com os imprevistos, com as incertezas e ansiedades. Para reduzir tal obstáculo, o autor recomenda que o docente tenha autonomia profissional e planejamento para suas aulas.

Por sua vez, Romanowski; Saheb e Martins (2019), quando pesquisaram sobre os desafios da formação pedagógica do professor da educação básica obtiveram resultados que indicaram uma profunda mudança na organização da escola. Entre estas, incluem-se mudanças na prática pedagógica vinculadas ao processo de ensino e aprendizagem, segundo as autoras situam-se as relacionadas a:

(i) concepção de ensino; (ii) organização do currículo; (iii) processo de avaliação; (iv) tecnologias educacionais, ou seja, o porquê, para que, o que, como e para quem se ensina, tudo articulado ao conhecimento e os artefatos e equipamentos tecnológicos presentes no contexto escolar, trazendo desafios à prática docente. (ROMANOWSKI; SAHEB e MARTINS, 2019, p. 63)

Para as autoras, a prática pedagógica abrange a relação professor, aluno e conhecimento, em um triângulo no qual se articulam os elementos didáticos: finalidades, conteúdo, método e avaliação.

A respeito da finalidade, destacam a importância de se distinguir as três funções da educação, quais sejam: qualificação, socialização e subjetivação. Destacando que a qualificação na prática pedagógica atual tem ênfase nas oportunidades de aprendizagem. No que se refere a organização do ensino as autoras inferem que atualmente o planejamento não se dá por sequências de conteúdo, mas sim pelo método PBL (*Problem-Based Learning*), por meio do qual são propostas unidades de ensino e projetos de ensino, e a aprendizagem se dá por pares e equipes. Incluem-se neste novo método de organização as metodologias ativas, a proposta de sala de aula invertida, o ensino como pesquisa, a aprendizagem significativa e o aluno como centro do processo de ensino aprendizagem e o professor seu mediador. Por fim, as autoras destacam que a mudança na avaliação que pretende ser formativa, contínua e objetiva melhorar a aprendizagem em um processo de regulação permanente (ROMANOWSKI; SAHEB e MARTIN, 2019).

Partindo do pressuposto de que a prática docente é composta por planejamento, objetivo, intenção, conteúdo, método e resultado, Moran (2013) afirma que a necessidade de planejamento se intensifica ainda mais quando o professor faz uso de tecnologias em sua prática.

Quanto mais tecnologias móveis, maior é a necessidade de que o professor planeje quais atividades fazem sentido para a classe, para cada grupo e para cada aluno. As atividades exigem o apoio de materiais bem elaborados. Os conteúdos educacionais - atualizados e atraentes – podem ser muito úteis para que os professores possam selecionar materiais textuais, audiovisuais – impressos e/ou digitais – que sirvam para momentos diferentes do processo educativo: para motivar, para ilustrar, para contar histórias, para orientar atividades, organizar roteiros de aprendizagem, para a avaliação formativa. (MORAN, 2013, s/p)

Com efeito, o uso de tecnologias no ensino proporciona novos elementos para agregar a prática docente uma didática mais dinâmica e talvez inovadora em sala de aula.

Com o intuito de transformar a prática pedagógica a inserção da informática na educação brasileira teve como precursores os projetos EDUCOM e PROINFO. Conforme Valente, tais projetos visavam “[...] transformar uma educação centrada no

ensino, na transmissão da informação, para uma educação em que o aluno pudesse realizar atividades por intermédio do computador e, assim, aprender” (VALENTE, 1999, p. 17).

Ainda, para Valente, a prática pedagógica mediada por tecnologias cria “[...] uma nova maneira de representar o conhecimento, provocando um redimensionamento dos conceitos já conhecidos e possibilitando a busca e compreensão de novas ideias e valores” (VALENTE, 1999, p. 3).

Com isto percebemos que Valente (1999) há mais de duas décadas já compreendia que as tecnologias, podem ter como base duas abordagens da educação, a instrucionista e a construcionista. Segundo o autor, na primeira abordagem as tecnologias são usadas de forma passiva pelos alunos, apenas por serem novidades e com o fim em si mesmas, ocasionando um mau uso das mesmas.

Conforme levantado por Brito e Purificação (2008), “Grande parte da má utilização das tecnologias educacionais se deve ao fato de muitos professores ainda estarem presos à preocupação com equipamentos e materiais em detrimento de suas implicações na aprendizagem” (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p. 41).

Prado (1996) já entendia que dependendo da forma de uso ele pode tanto corroborar para a manutenção de práticas tradicionais quanto promover a criação de situações em que o aprendiz efetivamente desenvolva a autonomia e a criatividade.

Portanto, compreende-se que as escolhas feitas pelo professor para se apropriar das tecnologias em sua prática indicarão os caminhos e propósitos da educação que propõem.

A abordagem construcionista, por sua vez, tem origem nos estudos de epistemologia genética de Jean Piaget (1972), segundo o qual a construção de conhecimento se dá num processo de interação constante entre o sujeito, o objeto do conhecimento e o meio. Assim, a cada situação nova o sujeito busca em suas estruturas mentais informações que já sabe associando-as com o problema a ser resolvido.

Entende-se, portanto, segundo a teoria Piagetiana, que a aprendizagem é um processo que ocorre ao longo da vida. “Construir, na teoria Piagetiana implica tornar as estruturas do comportamento – quer sejam elas motoras, verbais ou mentais – mais complexas, mais móveis, mais estáveis. Criar implica realizar novas combinações” (MIZUKAMI, 1986, p. 66).

Para Coll e Solé (1996) o conhecimento de tais teorias nos permitem analisar e refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem, o que é imprescindível ao professor para a tomada de decisão e mudança em sua prática pedagógica, pois a partir disso ele terá condições de buscar soluções e explicações para situações que ocorrem no processo. Ou seja, só a partir do conhecimento sobre como a aprendizagem ocorre o professor terá condições de interferir na dinâmica de sala de aula por meio da realização de práticas diferenciadas (COLL e SOLÉ, 1996).

Trazendo a teoria do construcionismo para nossa investigação, Valente (1999) afirma que a teoria construtivista é aplicada quando “[...] o papel do professor deixa de ser o de ‘entregador’ de informação, para ser o de facilitador do processo de aprendizagem”. O aluno deixa de ser passivo, de ser o receptáculo das informações, para ser ativo aprendiz, construtor do seu conhecimento (VALENTE, 1999, p.18).

Valente (1999), já defendia a ideia de que a mudança na educação para o uso das tecnologias deve estar fundamentada em atitudes comprometidas de toda a comunidade escolar. Para isso, torna-se necessário, segundo o autor, superar o paradigma da educação tradicional e tecnicista que tem ênfase na transmissão de conhecimento, uma vez que:

O uso do computador para auxiliar o aprendiz a realizar tarefas, sem compreender o que está fazendo, é uma mera informatização do atual processo pedagógico. Já, a possibilidade que o computador oferece como ferramenta para ajudar o aprendiz a construir conhecimento e a compreender o que faz, constitui uma verdadeira revolução do processo de aprendizagem e uma chance para transformar a escola. (VALENTE, 1999, p.107)

Entende-se, a partir disso, que as tecnologias podem potencializar a aprendizagem ao superar a educação tradicional e tecnicista, pois possibilita a construção do conhecimento por parte do aprendiz.

Valente (1999) já compreendia, portanto, que a inserção do computador na educação deve fundamentar-se em uma prática pedagógica diferenciada que permita a realização de atividades contextualizadas, interativas e de colaboração entre os aprendizes.

De forma semelhante, Kensi (2003) afirma que novas tecnologias e hábitos antigos não combinam. “As novas tecnologias orientam para o uso de uma proposta diferente de ensino, com possibilidade que apenas começamos a visualizar. Não se trata, portanto, de adaptar as formas tradicionais de ensino aos novos equipamentos ou vice-versa” (KENSKI, 2003, p. 75).

Atualmente o cenário é ainda mais desafiador, pois o aluno já não é mais o mesmo de vinte anos atrás, e sua aprendizagem também ocorre de maneira alternativa. Conforme Valente (2018), esta nova geração de alunos prefere ler em telas ao invés de material impresso, faz sua pesquisa no Google e não na biblioteca. Tem facilidade em se conectar com outros via rede social e aprende muito por meio de tutoriais no *Youtube*.

Segundo o autor, a dificuldade deste aluno para permanecer atento a uma aula expositiva longa será muito maior, já que, grande parte deles acessa em seus *smatphones* ou *tablets* e encontra rapidamente informação que complementa o que o professor está discutindo. Assim, segundo Valente (2018, p. 18) “Sua atenção não está mais no professor, mas em algo que está relacionado com o seu interesse”.

Valente (2018, p. 19), conclui que “a sala de aula deve ter uma dinâmica coerente com as ações que desenvolvemos no dia-a-dia, cada vez mais mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)”.

O autor infere que apesar de observar a evolução do uso das tecnologias digitais na sociedade, a sala de aula continua a mesma de décadas atrás, com o professor a frente e os alunos enfileirados, muitas vezes com recursos tecnológicos digitais a seu dispor, mas utilizando um currículo escrito para ser usado na época do papel e caneta.

Para Camas (2013), o professor não deve ser responsabilizado de maneira principal para que novas práticas sejam desenvolvidas a partir das tecnologias digitais, mas o esforço e o desafio político inicial deveriam ser a discussão e empenho na conexão para todos. A autora entende que ao mesmo tempo deveria ocorrer um planejamento de formações continuadas para os professores e a inclusão destas formações nos currículos dos cursos de licenciaturas. Formações estas que incluem os diversos letramentos, dentre os quais cita os midiáticos, os digitais, da informação e científico. Assim, segundo a autora, tornar-se-á possível o desenvolvimento de práticas e metodologias de uso das diferentes ferramentas disponíveis, a reflexão e a ação pedagógica na apropriação das tecnologias, de acordo com os objetivos dos professores em aula.

Portanto, compreende-se que “o melhor resultado não virá pelas tecnologias, mas pela compreensão do que se espera da educação” (CAMAS, 2014, p. 01). E de maneira especial para a disciplina de Língua Inglesa, além do domínio das habilidades da língua, entendemos que o professor precisa refletir sobre sua prática, de forma a

se incluir novos espaços para acesso e compartilhamento do conhecimento promovendo a interação, a criatividade e a colaboração.

3.3 O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA E A MEDIAÇÃO POR TECNOLOGIAS

Conforme enuncia Paiva (2005), a Língua Inglesa atualmente circula entre os povos de outras línguas como uma possibilidade de ascensão social, visto que o prestígio global da língua faz com que os países em desenvolvimento busquem na sua divulgação e aprendizado uma aproximação com os países que a falam.

Em praticamente todas as relações internacionais, comerciais, políticas ou econômicas a Língua Inglesa é usada e não só por países que o falam como língua materna, mas também dos que buscam no domínio desse idioma o requisito para atuação na sociedade globalizada, tendo sido descrito por Crystal (2003) como um idioma global.

Segundo o autor, este status atribuído ao Inglês não se deve às suas características gramaticais, fonológicas ou fonéticas, e sim pela representatividade da economia e pelo poder político e militar dos países falantes desta língua. Nesse contexto, a busca por falar e compreender Inglês como língua estrangeira significa uma busca por fazer parte de uma comunidade global que tem acesso ao que é produzido e divulgado neste idioma.

Para Paiva (2005, p. 26) “[...] a penetração da Língua Inglesa no Brasil e no mundo tem, como variável que não pode ser ignorada, a presença hegemônica dos Estados Unidos no mundo”. Porém, a autora defende que o domínio do idioma se torna necessário não como consumo de um produto massificado originário das grandes potências, mas sim como uma produção de sujeitos históricos que se dá, sobretudo, nas relações sociais, uma vez que, aprender uma língua estrangeira possibilita ao aprendiz dentre outras coisas o contato com outras manifestações culturais, a ampliação da visão de mundo, o conhecimento sobre a sua língua e identidade cultural e o conhecimento de uma cultura estrangeira, que permite ao cidadão aprendiz posicionar-se criticamente na sociedade.

O documento, atualmente em discussão, que servirá como base para o currículo de todas as escolas de educação básica brasileiras, a Base Nacional Comum

Curricular (BNCC) elenca o uso de tecnologias para na disciplina de Língua Inglesa desde o início do Ensino Fundamental. Entre as competências específicas para a disciplina de Língua Inglesa para este estágio, a de número 5 infere que o aluno deve “Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na Língua Inglesa, de forma ética, crítica e responsável” (BNCC Ensino Fundamental, s/a, p. 242).

O mesmo documento, ao citar as habilidades a serem desenvolvidas nos alunos, insere habilidades relacionadas às tecnologias desde o sexto ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio conforme destacado o quadro a seguir:

Quadro 2 - Habilidades relacionadas às tecnologias para cada ano escolar.

| Ano escolar | Habilidade |
|--------------|---|
| 6º ano EF | “Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para construir repertório lexical na Língua Inglesa”. (BNCC, s/a, p. 245) |
| 7º ano EF | “Escolher, em ambientes virtuais, textos em Língua Inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares.” (p. 249) |
| 8º ano EF | Explorar ambientes virtuais e/ou aplicativos para acessar e usufruir do patrimônio artístico literário em Língua Inglesa. (p. 253) |
| 9º ano EF | “Explorar ambientes virtuais de informação e socialização, analisando a qualidade e a validade das informações veiculadas”. (p. 257) “Reconhecer, nos novos gêneros digitais (blogues, mensagens instantâneas, tweets, entre outros), novas formas de escrita (abreviação de palavras, palavras com combinação de letras e números, pictogramas, símbolos gráficos, entre outros) na constituição das mensagens”. (p. 259) |
| Ensino Médio | “Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e mobilizá-las de modo ético, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos”. (p.489) “Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas |

| | |
|--|---|
| | <p>sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital”. (p.489)</p> <p>“Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais”. (p.489)</p> <p>“Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede”. (p.489)</p> |
|--|---|

Fonte: A autora a partir de dados obtidos na proposta de BNCC.

É interessante observar no quadro 2, que em todos os anos escolares temos a proposta de desenvolvimento de habilidades contando com as tecnologias digitais. Para tanto, deverão ser desenvolvidos os letramentos digitais, midiáticos e científicos em nossos alunos, a fim de que cheguem ao final do ciclo com competências de uso e com níveis de habilidades de exploração e apropriação.

A proposta da nova BNCC nos traz, conforme destacado no quadro 2, tudo o que é necessário, em termos de tecnologia, para que o professor tenha uma prática pedagógica não inovadora, mas muito fidedigna com o processo de ensino e aprendizagem permeado por tecnologias digitais.

Tal proposta vai ao encontro ao recomendado por Almeida (2005), ao tratar da importância da construção do currículo, tendo como suporte as tecnologias - instrumentos de representação simbólica. Segundo a autora:

Hoje se têm evidências concretas de que as tecnologias, especialmente as digitais, com as potencialidades de registro, busca, recuperação e atualização constante de informações, comunicação e produção de conhecimento, abrem novas perspectivas para o desenvolvimento do currículo emancipatório, a prática pedagógica reflexiva, a formação do profissional crítico e a valorização da pesquisa científica. (ALMEIDA, 2005, p. 2)

Tendo em vista esta possibilidade de recuperação dos registros a qualquer tempo, Almeida (2005, p. 3) entende que pelo movimento de fazer/refazer percebe as tecnologias digitais como aliadas ao permitir “identificar os conceitos trabalhados e as estratégias empregadas, proporcionando o reconhecimento de equívocos e o tratamento de erros, que se tornam objetos de reflexão e de reformulação dos processos”.

A partir disso, Almeida (2005) infere que quando os conceitos são compreendidos e tornam-se explícitos e formalizados, deixam de ser senso comum e tornam-se conhecimento científico, conforme já enunciava Vigotski (1984), e conclui que com a interiorização do conceito cria-se o espiral da aprendizagem de Valente (2002), a partir do ciclo de descrição-execução-reflexão-depuração-nova descrição, permitindo com que o aluno estabeleça relações com o outro, com as tecnologias e com as informações.

Para de atender a tais diretrizes e recomendações, diferentes recursos tecnológicos vêm sendo utilizados no contexto do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil desde de seus primórdios, quais sejam: laboratório de idiomas, TV, rádio, retroprojeto, ou mais recentemente o computador pessoal e o *smartphone* (PAIVA, 2008; RAPAPORT, 2008).

Desde 1960, tornou-se muito popular no Brasil o famoso laboratório de idiomas. Ele chegou ao cenário brasileiro, após a realização de um estágio com um grupo de brasileiros no *Philips International Institute* na Holanda, como um recurso capaz de revolucionar o ensino de línguas. Tal recurso permite, por exemplo, a gravação em áudio da pronúncia do aprendiz e a conferência com a pronúncia do falante nativo (RAPAPORT, 2008).

A partir da década de 70, um recurso tecnológico muito usado na aprendizagem de línguas foi o *CALL (Computer Assisted Language Learning)* ou em português: aprendizagem de língua mediada pelo computador, um recurso que busca ajudar os professores com o processo de aprendizado de seus alunos, proporcionando o desenvolvimento de suas habilidades de forma independente, e a possibilidade de analisar informações e pensar criticamente.

Este recurso se caracterizou como um material complementar de reforço da instrução obtida em sala de aula. De acordo com Warschauer (2004) o uso do Call se dividiu em três fases e suas principais características são:

Figura 3 - As três fases da aprendizagem de línguas assistida por computador (“Computer-Assisted Language Learning – CALL”.



Fonte: Adaptado de Warschauer (2004).

Conforme Warschauer (1996), o *Call Behaviorista* teve seu início nos anos 1950, embora só tenha sido implementado nas décadas 1960 e 1970. Baseava-se nas teorias de aprendizagem behavioristas, utilizando-se de exercícios de linguagem repetitivos para a aprendizagem da língua. O autor explica que o computador funcionava como um Tutor, disponibilizando ao aluno uma série de materiais didáticos, aplicados de maneira individual, permitindo ao aluno avançar nas atividades em próprio ritmo. Durante este período, vários sistemas tutores de *hardware* foram aparecendo. Dentre eles, o principal era o sistema PLATO que incluía exercícios de vocabulário, gramática, breves explicações, testes e traduções, fase que ficou conhecida como “*Drill and kill*”, focada em preparar os alunos para testes.

No início da década de 1980, segundo Warschauer (1996) o *Call behaviorista* foi prejudicado com a introdução de microcomputadores no mercado, já que novas possibilidades de aprendizagem foram criadas. Surge então, o *Call Comunicativo* baseado na abordagem comunicativa de ensino e aprendizagem de línguas. O computador passou a ser utilizado como uma ferramenta de estudo e não mais como um tutor. Os exercícios de repetição deram lugar aos jogos, simulações, reconstrução

de textos, discussão de significados. E a partir do uso exclusivo da língua alvo criava um ambiente natural para a aprendizagem.

Ao final da década de 80, surge o *Call* Integrativo que permanece até os dias atuais. Este, por sua vez, busca associar várias habilidades linguísticas com o uso da tecnologia. A aprendizagem de línguas é feita a partir de contextos sociais. Possibilitado com isso, uma comunicação mais integrada entre docentes e discentes a partir do uso das TIC. Esta etapa é chamada também de multimídia da aprendizagem, já que disponibiliza textos, gráficos, som, animação, vídeo e CDs.

Uma tecnologia que também se tornou bastante popular no ensino de línguas estrangeiras foi o uso de fitas de áudio e vídeo gravadas especificamente para a auto-aprendizagem. As fitas de áudio e vídeo permitiam o desenvolvimento da compreensão auditiva e aproximavam o aprendiz das falas originais dos nativos da língua estrangeira. As fitas de áudio na maioria das vezes continham diálogos e narrativas para a prática da oralidade - *speaking* e da compreensão auditiva - *listening*. Paralelo ao uso da televisão e das fitas didáticas surgiram também os programas educativos e as atividades de simulação que dinamizaram o processo de ensino de línguas no país (PAIVA, 2008).

Warschauer (1996) destaca a vantagem da hipermídia para o ensino de línguas. Ela tem como foco principal o conteúdo, sem sacrificar um foco secundário na forma de linguagem ou estratégias de aprendizagem. Permite, por exemplo que enquanto a lição está em primeiro plano, os alunos podem ter acesso a uma variedade de *links* de acesso às explicações gramaticais ou exercícios, vocabulário, informações de pronúncia, ou perguntas que tendem a tornar a aprendizagem mais adequada.

De acordo com Santos, Maddalena e Rossini,

A linguagem que surge na cibercultura – hipermídia – a partir da convergência das matrizes sonora, visual e verbal tem como características a plasticidade e a hipertextualidade [...] A multidimensionalidade propiciada pela interligação de computadores em rede permite que percursos sejam construídos de acordo com a necessidade a partir de fragmentos de textos que podem ser associados dinamicamente (hipertexto). (Santos, Maddalena e Rossini, 2016, p. 93).

Portanto, por meio da linguagem hipertextual é possível interagir com o texto, pois ele dá autonomia ao leitor, o tornando capaz decidir o rumo a seguir na sua viagem pelo ciberespaço, fazendo uma leitura flexível.

Um recurso novo que vem sendo inserido em nosso dia a dia é o QR Code, do Inglês *Quick Response Code*, ou código de resposta rápida. Ele é capaz de armazenar informações com *links*, imagens ou textos e assim como o hipertexto guiar o leitor para diferentes caminhos de interação. É possível verificar sua presença inclusive em reportagens da televisão, em que por meio da câmera de seu *smartphone* o telespectador pode ser direcionado para a web e ler mais sobre o que está sendo discutido. Este recurso também tem funcionalidades que podem ser apropriados na prática docente, como será destacado nas próximas seções.

Cabe destacar, conforme Brito e Purificação (2008), que o uso das TIC na educação e as alterações nos paradigmas de ensino e de aprendizagem só irão ocorrer se o professor se utilizar adequadamente destas tecnologias como recursos. Para tanto, é primordial que os professores participem de espaços formativos de estudo, de pesquisas e de práticas educacionais com as tecnologias voltadas para o contexto em que atua. Nesse sentido, as autoras corroboram com a ideia de que é fundamental ter constante interesse, autonomia e reflexão sobre a necessidade de inserir ou não essa tecnologia em sua prática pedagógica.

Apesar dos inúmeros recursos tecnológicos e *softwares* criados para a aprendizagem do idioma, para fazer uso adequado das tecnologias na educação o professor precisa primeiramente conhecer a tecnologia (operacional) para então desenvolver metodologias adequadas que explorem as possibilidades de construção de conhecimento do aprendiz. Independente da tecnologia utilizada, o professor de Inglês precisa desenvolver práticas contextualizadas com objetivos específicos que contemplem a especificidade do contexto em que atua (WARSCHAUER; HEALY, 1998). Infelizmente, porém, não são todas as escolas que possuem infraestrutura adequada para uma prática adequada com o uso de tecnologias, além do grande número de alunos por turma que dificultam atividades comunicativas.

Há pouco mais de uma década, conforme ensina Paiva (2009), os materiais para ensino da Língua Inglesa tornam-se mais sofisticados quando os livros dos alunos incorporam um CD-ROM, atualmente os conteúdos extras e materiais de apoio gratuitos são disponibilizados para *download* em portais das editoras na internet ou em seus aplicativos.

O acesso a estes recursos possibilita a interação entre vários usuários e inúmeros conteúdos. As buscas por estes conteúdos, principalmente se forem do seu interesse, faz com que um aprendiz realize ações conforme o seu próprio ritmo de

aprendizagem. No caso do ensino aprendizagem de Inglês, o uso planejado dos conteúdos e recursos disponíveis na internet para ensino de línguas possibilita ao aprendiz o acesso a materiais autênticos produzidos na língua que estuda, além da possibilidade de comunicação com falantes nativos.

Quando conectado às tecnologias digitais, o aprendiz tem a possibilidade de interação na e pela língua estrangeira em diferentes situações reais de uso. A possibilidade de acessar os materiais disponíveis na internet e divulgar suas próprias produções em diferentes páginas, possibilita a participação ativa do aprendiz em uma experiência interativa e colaborativa, própria dessa tecnologia (WARSCHAUER; HEALY, 1998). Porém, as inúmeras possibilidades de uso e os conteúdos dos mais variados temas criam um desafio aos professores de preparar os aprendizes para interagir com ela por meio da Língua Inglesa.

Para Warschauer e Healy (1998), o letramento digital, conjunto de habilidades para leitura, escrita e comunicação efetiva na internet, representa um dos requisitos para atuação com as TIC. Tendo em vista que muitas publicações e páginas na internet são Inglês, percebe-se a necessidade de formar o aprendiz para interagir com essa língua estrangeira em diferentes formatos e espaços comunicacionais. Além disso, a internet oferece aos aprendizes de línguas, vídeos, atividades personalizadas, áudio, música, *e-mail*, sites interativos, conversas *on-line*, noticiários entre outros recursos que favorecem o contato do aprendiz com a língua que estuda (PAIVA, 2001; RAPAPORT, 2008).

A propagação da Internet foi comparada ao advento da imprensa, que, como a Internet, aumentou consideravelmente a disponibilidade de informações e a taxa de reprodução. Muitos comentaram sobre a capacidade da Internet de transformar os negócios e a economia em geral, mas talvez uma mudança igualmente profunda seja sentida em toda a sociedade e na cultura, onde a Internet e a World Wide Webs tão transformando a forma como as pessoas vivem e interagem. (LÉVY, 1999, p. 147).

Com o acesso à internet e dispositivos móveis temos hoje em nossas mãos a possibilidade de criar atividades contextualizadas e genuínas e quando bem empregados podem se tornar facilitadores do processo de ensino-aprendizagem. No capítulo cinco desta dissertação levantaremos opções para uso concreto destes facilitadores para a prática docente dos professores de Língua Inglesa.

4 A PRÁTICA DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Neste Capítulo são apresentados os resultados da pesquisa, com as narrativas obtidas junto aos professores e discutidas com o referencial teórico pesquisado, por meio de triangulação de natureza interpretativa de nível teórico que se realiza ao cotejar a sistematização e categorização dos dados com referenciais que sustentaram a fundamentação da pesquisa.

A análise das narrativas será interpretativa, conforme Souza e Cabral (2015, p. 150), onde “o papel do intérprete é fundamental na narrativa, haja vista que ele tem como missão extrair o significado dos constituintes da narrativa no todo de um enredo, o qual, por sua vez, deve ser extraído da sucessão de eventos”.

Para analisar as narrativas dos professores participantes, busquei por meio das leituras sucessivas sistematizar os dados, e a partir desta sistematização inferir as categorias compondo os indicadores resultantes das reflexões realizadas. Para a categorização considerei a semelhança e proximidade expressa nos depoimentos dos professores. Conforme já indicado na metodologia, os depoimentos foram obtidos por meio de cartas escritas pelos participantes da pesquisa, totalizando 8 documentos.

As categorias estão assim compostas: (I) os(as) professores(as) seus perfis; (II) os(as) professores(as): sua formação para o uso de tecnologias; (III) os(as) professores(as): sua prática pedagógica mediada por tecnologias; (IV) os(as) professores(as): a inserção de tecnologias na educação; (V) os(as) professores(as): e a pandemia de COVID-19.

No desenvolvimento das discussões, em cada uma dessas categorias foram retomados os referenciais que fundamentam essa investigação permitindo o cotejamento dos dados para que a discussão e as reflexões possam ser realizadas. Essa análise assume os limites da pesquisa em torno da abrangência do número de sujeitos envolvidos, do foco do objeto de estudo e das reflexões realizadas. Contudo, zela pelo rigor e respeito ético aos sujeitos envolvidos. Não cabe a perspectiva avaliativa das práticas, mas indicar o que elas expressam em termos de incorporação das tecnologias digitais. Para Ludke e André (2011), é necessário haver um confronto entre os dados, as evidências, as informações, coletas sobre o assunto e o conhecimento teórico sólido adquirido no processo de investigação. Além do mais, alertam as autoras que essas análises não se completam numa sequência linear, mas

se interpelam em vários momentos em que se evidencia um movimento constante no confronto dos dados com os referencias teóricos na definição da argumentação, interpretação e compreensão possível.

Na apresentação das falas, a fim de manter o sigilo da identidade dos participantes da pesquisa, foram definidos codinomes inspirados em autores da Literatura Inglesa, a escolha foi aleatória e os diferencia apenas com relação ao gênero dos respondentes, não os compara ou assemelha em nenhum momento aos escritores em suas características físicas ou psicológicas.

- OS(AS) PROFESSORES (AS): SEUS PERFIS

Ao analisar os perfis de respondentes, verifiquei que quanto a idade, pertencem a gerações bem distintas, uma vez que 3 dos participantes têm cerca de 30 anos de idade, 4 têm entre 48 e 55 anos e um participante tem 62 anos. Essas faixas etárias indicam que os professores tem tempo de atuação profissional diferenciados, enquanto alguns estão em fase de consolidação da carreira, outros estão em fase de experiências consolidadas e um deles na maturidade da carreira se encaminhando para sua finalização. Essa categorização está fundamentada em Huberman (2000).

Quanto à formação, todos os professores tem formação de nível superior como preconiza a Lei n.º 9.394/96. Apenas um deles concluiu seu curso de licenciatura em faculdade particular, todos os demais estudaram em universidades públicas, dos quais dois em universidades estaduais e cinco em universidades federais. Todos os professores possuem licenciatura em Letras, com habilitação para Língua Inglesa e Língua Portuguesa, com exceção de uma docente que possui habilitação apenas na primeira, portanto uma formação adequada para a disciplina que ministram suas aulas.

O tempo de experiência como professor também varia muito entre os sujeitos da pesquisa, entre 7 e 34 anos, o que permite inferir que todos tem experiência como docentes, nenhum é professor iniciante. Portanto, é possível afirmar que esta pesquisa abrange um universo de professores experientes, mas com tempo de atuação diversificado, o que favorece a abrangência de dados por perfis de diversos professores. Todos são professores de uma mesma instituição de ensino, o que

circunstancia os dados de modo restrito a um só espaço. Contudo, como esses professores tem uma trajetória realizada em outras instituições, permite que suas falas possam estar permeadas de experiências diversificadas.

- OS(AS) PROFESSORES(AS): SUA FORMAÇÃO PARA O USO DE TECNOLOGIAS

O professor Lewis Carrol afirma em sua carta que não teve nenhuma formação para o uso de tecnologias na sua graduação, que já concluiu há certo tempo, tampouco teve treinamentos sobre o assunto nas instituições em que trabalhou.

Cabe mencionar que a questão da formação de professores para uso das tecnologias não está prevista no PNE 2014-2024. Conforme análise documental realizada por Camas (2016), nada consta no Plano, o que segundo a autora poderia gerar um real avanço na educação, com a formação do professor para o uso significativo das tecnologias em sua aula.

Na carta do professor George Orwel, ele relembra com saudade o seu primeiro contato com as aulas de Tecnologia e Ensino no primeiro ano de sua graduação. Segundo ele, naquele momento aprendeu que a tecnologia digital poderia fazer parte do processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos. Acrescenta que, além de aprender quais eram as principais ferramentas *on-line* disponíveis para os futuros professores, ele e seus colegas foram levados a refletir sobre o funcionamento delas, ou seja, uma educação para a tecnologia, e não só da tecnologia.

Conforme Camas (2020, p. 115), “novos artefatos tecnológicos, elementos pedagógicos emergentes e novas práticas educacionais exigem formações de professores diversificadas para que o contexto da cultura digital seja refletido e construído de forma transversal”.

Em seu curso de licenciatura, o professor George teve a oportunidade de passar vários semestres estudando teorias e repensando formas de ensinar e aprender por meio da tecnologia. Para ele, várias perguntas foram respondidas, mas muitas delas ainda estão sem respostas, porém, estas continuam a despertar interesses, curiosidades, dúvidas, incertezas, e principalmente, continuam a instigar a pesquisa docente. Por fim, o professor George lembra da realidade das observações nos estágios supervisionados em que percebia a carência de práticas pedagógicas

que contemplassem metodologias ativas e alternativas, ou que de certa forma tentassem quebrar a velha rotina.

A professora Pamela Travers nos chama atenção para a realidade brasileira. Para ela, no Brasil, a formação para uso de tecnologias nos cursos de licenciaturas é muito recente e, por vezes, incipiente. A professora acrescenta que mesmo tendo concluído sua licenciatura há pouco tempo, foi somente em seu curso de mestrado que teve disciplinas que abordassem as metodologias ativas de ensino, por exemplo. Percebe ainda, que apesar de haver uma teoria um tanto quanto presente, a prática, permanece em segundo plano, e por vezes, inexistente. Por fim, sobre sua prática, a professora Pamela comenta que desde a conclusão de seu curso de mestrado, em 2019, vem tentando incluir cada vez mais diferentes tecnologias em sua prática, uma vez que o tema de seu estudo foi “ambientes virtuais de aprendizagem e educação a distância”.

Para Camas (2016), adotar, adaptar e apropriar as tecnologias na educação, em qualquer modalidade, é uma urgência que deverá ser planejada por equipes interdisciplinares, pelo professor e pelo aluno, de modo a serem entendidas e usadas como metodologias de formação.

Por sua vez, a professora Jane Austen, que se formou cerca de 20 anos antes da professora Pamela, nos relatou que desde 1987 começou a se familiarizar com as novas tecnologias de informação. Com o que chamou de “curso de ponta na época”, a escola de Inglês em que trabalhava oferecia cursos de Inglês e informática. Na parte de Inglês, segundo ela, o curso utilizava duas metodologias distintas: o método audiolingual, com uso de slides e áudios gravados em rolos de fitas para a prática auditiva e de repetição (*drills*). A professora relembra em sua narrativa que o uso de slides e fitas cassete era considerado inovador na época. “O curso também utilizava, como metodologia alternada, o Inglês comunicativo por meio de vídeos (*Follow Me to Britain*), considerados uma inovação nos anos 80 do século passado”. Com o decorrer do tempo, a professora se entendeu capaz de utilizar computadores para a produção de material didático.

Em sua trajetória, a professora Jane relembra que com o advento da internet, nos anos 90, pôde consolidar um pouco mais de seus conhecimentos práticos e teóricos no uso das TIC. A professora acrescenta que, recentemente, passou a estudar com afinco o uso de metodologias ativas como um uso racional de tecnologia em favor da autonomia do educando. Para ela, “o domínio do uso das tecnologias

para o professor que se propõe a utilizar metodologias ativas em prol da educação é um caminho árduo, mas sem volta”.

Entende que, apesar de ser doloroso, sair da zona de conforto é extremamente necessário nos dias atuais para atendermos as novas demandas da educação e da sociedade. Para tanto, acredita que somente com a apropriação intencional de metodologias ativas é que a educação irá romper com o modelo estritamente tradicional. Acredita, por fim, que somente quando configuração da sala de aula for alterada, de modo que os alunos parem de olhar para as nuças dos seus colegas e passem a olhar nos olhos, quando o professor deixar de estar na frente dos seus alunos e passar a trabalhar entre eles e quando o aluno não for mais reprimido por querer expressar seus pensamentos e emoções é que a educação irá melhorar.

A professora Mary Shelley, por sua vez, relata que seu curso de graduação concluído em 1995 não contemplou, por exemplo, as pesquisas na internet. Ela, porém, já digitava e imprimia trabalhos no sistema DOS e por impressoras matriciais. Segundo ela, já se tratava de um grande avanço, porém as pesquisas e leituras ainda eram exclusivamente feitas em bibliotecas.

Ao longo do seu mestrado, concluído em 2001, a professora Mary relata que para pesquisa e produção científica já se podia contar com a internet, e o seu aprendizado ocorreu então de forma mais acelerada e muito mais rica. Recorda, por fim, da alegria que sentia em poder pesquisar inúmeras obras nas bibliotecas virtuais de grandes universidades nos Estados Unidos sobre a produção literária feminina norte-americana do século XIX.

O professor Shakespeare nos relata que se formou há 10 anos e neste intervalo de tempo ocorreram muitas mudanças. Segundo ele, “a sala de aula que estudávamos quando éramos alunos sofreu várias mudanças positivas”. Para ele, ficou marcada a dificuldade de se fazer apresentações para as aulas de Metodologia de Ensino com o que dispunha de recursos na época, e afirma que hoje já não passaria por tal dificuldade.

Na narrativa da professora Emily Bronte, o que se destaca é a necessidade de adaptação por parte dos professores, quando relata que “com o passar do tempo e com o advento da tecnologia informacional, mormente nas comunicações, os professores foram aos poucos se obrigando a se adaptar às novas tendências metodológicas para sala de aula”.

Vosgerau et al. (2016) retomam a reflexão de Valente (1993) sobre este período de adaptação. Segundo as autoras, enquanto na escola os professores tentavam se adaptar aos vídeos e a essa tecnologia, políticas governamentais começavam a ser instauradas, definindo alternativas para a aquisição de outra nova tecnologia para as escolas públicas de educação básica brasileiras: o computador. Instaurou-se então um questionamento sobre a utilidade dos computadores, se seriam um investimento válido para melhoria da educação e se favoreceriam ou não o processo de aprendizagem.

Para a professora Emily, porém, já era um hábito utilizar-se de música e vídeos em suas aulas, mas “conforme as escolas foram se adaptando, fornecendo capacitações aos professores e melhorando as ferramentas, os professores puderam utilizar as tecnologias com mais frequência, buscando incentivar o protagonismo dos estudantes”.

Já, a professora Charlotte Bronte nos fala que, como profissional, sempre acreditou nas novas tecnologias. Em 1994, quando ainda morava nos Estados Unidos, e computadores estavam iniciando sua popularização por lá, relata que já fazia meus primeiros cursos *on-line* e desde então, abraçou a ideia de que as tecnologias, quando bem utilizadas, acrescentam e tornam a vida mais prática. Ela finaliza sua narrativa relatando que “apesar de não ter uma formação na área, tenho buscado por conta própria literaturas sobre o assunto”.

Percebe-se, com as falas do professor Shakespeare a agora da professora Charlotte, que conforme Camas et al. (2020, p. 3), “o docente tem experienciado novos modos de produzir, utilizar as tecnologias para desenvolver uma possível web currículo, planejar e avaliar sua prática pedagógica que envolva as distintas linguagens/semioses e culturas”.

Por meio destes relatos sobre sua formação para o uso das tecnologias, podemos depreender que a preocupação da academia para a formação de professores para o uso de tecnologias digitais em sala de aula é muito recente, uma vez que apenas os professores formados há menos de 10 anos ou que fizeram cursos de especialização recentemente tiveram esse campo de estudo em sua formação.

De acordo com a leitura e análise das cartas, é possível verificar que a formação dos sujeitos para o uso de tecnologias é por vezes inexistente, como no caso do professor Lewis, mas por vezes muito significativa, como no caso do professor George que ainda no seu curso de licenciatura foi levado a refletir sobre as TIC, bem

como da professora Charlotte que teve uma boa experiência no exterior e recentemente vem buscando se atualizar sobre os novos elementos tecnológicos.

Em outros casos, a formação docente é muito recente, como no caso da professora Pamela, que estudou a respeito de TIC apenas em seu mestrado, mesmo tendo concluído sua licenciatura há menos de 10 anos. Quanto aos demais, em sua grande maioria, apesar de não terem recebido formação na época de seu curso de licenciatura, acabaram buscando compreender e apropriar-se das tecnologias posteriormente, por iniciativa própria. Poucos são, portanto, os que ainda se sentem inseguros e desconfortáveis em incorporar as tecnologias digitais por não se sentirem preparados para tal.

Como consequência das diferentes formações, percebemos que os sujeitos da pesquisa possuem diferentes relações com as tecnologias em sua prática pedagógica. Alguns, como Lewis e Jane relataram sentimento de frustração, enquanto outros, como George, Mary e Jane se apresentam como entusiastas e buscam por sua própria conta desvendar novas possibilidades de uso das novidades tecnológicas.

Porém, é perceptível que a formação inicial apropriada oportunizou ao professor George a construção de sua prática mediada pelas tecnologias. Ademais, verificamos que os todos os sujeitos percebem a necessidade de se ter processos formativos contínuos que levem em conta a abordagem crítica dos recursos tecnológicos incorporados a prática docente. Assim, conforme Fofonca (2020), a formação continuada é extremamente relevante para o desenvolvimento de práticas que compreendem o ensino de linguagens e multiletramentos.

- OS(AS) PROFESSORES(AS): SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA MEDIADA POR TECNOLOGIAS

A respeito de sua prática, o professor Lewis Carrol, relata que não se sente à vontade com as tecnologias e, sendo mais específico, não se considera um tipo de pessoa que gosta de usar aplicativos em sala de aula e nem de usá-los para outros fins. Relata ainda que, muitas vezes, o tempo perdido para realizar pequenas atividades no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da escola em que atua é

motivo de frustração e decepção para ele, que frequentemente precisa recorrer a sua filha para conseguir postar alguma coisa e que para ele isso é humilhante.

Por outro lado, ao narrar sua trajetória, o professor George destaca que no momento de sua formatura, viu no texto do juramento o quão importante e desafiador era o compromisso que eu estava assumindo com e para a aprendizagem. Aliado a isso, ser um professor de línguas o faz refletir ainda mais sobre o papel da tecnologia na produção dos discursos e na construção dos sentidos. Dessa forma, reflete que “ao conceber língua como prática social, é inevitável não ensinar leitura, escrita e expressão oral sem se valer dos gêneros digitais, como *e-mail*, *blog*, *vlog*, *meme*, *story*, *GIF*, comentários *on-line* e muitos outros”.

Portanto, para o professor Shakespeare, com a revolução tecnológica novas propostas pedagógicas se emergiram a fim de atender as atuais demandas da informação e da comunicação. Assim, segundo ele, durante sua prática, busca incorporar novos olhares que possam aperfeiçoar a aprendizagem de português e Inglês, em suas palavras, “queria que os alunos passassem por diferentes experiências de ensino mediadas pela tecnologia”.

Assim como enuncia Almeida:

O uso de mídias e respectivas linguagens para expressão e representação das informações trazem mudanças ao ensino e à aprendizagem, influenciadas pelas propriedades intrínsecas das tecnologias empregadas, cujas potencialidades e limitações precisam ser compreendidas a fim de permitir a criação de condições favoráveis para a aprendizagem. (ALMEIDA, 2005, p. 4)

O professor George permite ainda, que seus alunos acessem dicionários, façam pesquisas e até mesmo realizem atividades avaliativas, porém destaca que esses usos são sempre orientados a fim de que os alunos construam autonomia, responsabilidade, criticidade e motivação para estar ali aprendendo. Acrescenta ainda, outras opções de aplicativos e *softwares* que tem usado em suas aulas, e cita: “para apresentação de conteúdos criativos e interativos aos alunos, o *Genially* e o *Google* Apresentações; para exercícios de aquecimento (*warm up*), costumo usar o *Kahoot!* e o *Mentimeter*; para atividades de escrita, utiliza *WhatsApp*, *Wattpad* e *Google Docs*; para atividades avaliativas, fez uso do Ambiente Virtual de Aprendizagem da escola (plataforma *Moodle*) e do *Plickers*; como ferramentas de pesquisa, recomendo meus alunos a usarem o dicionário *on-line* da Cambridge ou da Oxford. E sites como *Youtube*, *Youghlish* e *TEDEd* também são fontes de estudo que

recomenda para seus alunos e os aplicativos como *Duolingo*, *Quizlet*, *BBC Learning English* e *The Phrasal Verbs Machine* são bem populares entre eles”.

A professora Pamela também entende que o uso das tecnologias digitais, tem enorme potencial quando aliado às metodologias coerentes, em sua prática, por trabalhar com alunos mais jovens, do sexto ano do Ensino Fundamental procura fazer uso de jogos digitais, como o *Kahoot*, para tornar sua aprendizagem mais lúdica e divertida. Porém, toma cuidado de propiciar momentos em que o conhecimento e a aprendizagem ocorram ora de modo mais contextualizado, ora mais lúdico, avaliando os propósitos e intencionalidades da metodologia a ser utilizada.

Para a professora Jane Austen, o primeiro contato com TIC foi prático e progressivo, tendo iniciado em 1995, ano em que adquiriu seu primeiro computador e também que iniciou sua docência na escola em que atua hoje. Porém, cita que teve um sentimento de frustração ao ver que na escola ainda usavam máquinas de escrever mecânicas para fins didáticos, porém, como dispunha de um computador em casa, continuou procurando consolidar seus conhecimentos em sua prática diária.

Atualmente, o uso de tecnologias está totalmente presente na prática de ensino da professora Jane, ela comenta fazer uso de celular e *notebook* no seu dia a dia, assim como de livros digitais e plataformas educacionais. Acrescenta que em sala de aula utiliza-se de métodos inovadores para avaliação, como, por exemplo, o aplicativo *Plickers*. Para ela, “esse tipo de recurso torna a aula dinâmica e atrai a atenção do aluno”. A professora acrescenta que faz uso de lousa interativa para dar dinamicidade a apresentações, o que, segundo ela, atrai a atenção dos educandos, que podem manusear a lousa, tornando-se protagonistas do ensino e aprendizagem. Por fim, comenta que a reação dos alunos é sempre positiva, apesar de algumas críticas e sugestões recebidas de seus alunos, entende que com isso está construindo neles uma consciência crítica, ao mesmo tempo em que eles se tornam protagonistas de sua própria aprendizagem.

Sobre sua prática a professora Mary Shelley, ressalta sua crença de que o convívio em sala de aula é insubstituível, pois, segundo ela a Educação a Distância (EAD) é distante mesmo e nada substitui o abraço, a troca de sorrisos e momentos de descontração, pois, apesar de pequenas ações, são para ela, muito importantes para o crescimento e amadurecimento socioemocional dos alunos. Ao olhar nos olhos de seus alunos ela diz conseguir identificar suas dificuldades de imediato e perceber

se fizeram suas tarefas ou não. Assim, segundo ela, a verificação da aprendizagem é mais rápida e certa.

Por outro lado, o professor Shakespeare observa que suas aulas ganharam um novo fôlego e vitalidade, percebe que estamos avançando cada vez mais rumo a um ensino que vai além do quadro e, as vezes gira em torno do quadro virtual. Entende que é preciso se adaptar para acompanhar os “novos tempos”, porém que esta é uma experiência recompensante e muito válida para refletir sobre o processo adaptativo. O professor Shakespeare acredita que nos tornamos melhores porque sabemos que somos profissionais do ensino, que sem dúvidas, se aperfeiçoam a cada segundo que estudamos as novas tecnologias para aplicarmos em sala de aula, seja ela presencial ou virtual.

Ao refletir sobre sua prática, que já perdura 25 anos, a professora Emily, que já trabalhou em todas as esferas do ensino, afirma sempre ter buscado meios diferenciados para trabalhar os conteúdos em sala de aula, especialmente por conta da carga horária mínima existente nas escolas, já que a disciplina de Língua Inglesa contava com apenas uma aula de 50 minutos por semana. Para ela, as TIC aplicadas ao ensino só vieram para melhorar, ainda mais, a aprendizagem de seus alunos e também dos professores. Emily procura fazer uso do máximo que pode dessas tecnologias, desde as mais simples e antigas, como áudios e vídeos, até as mais atuais, como os recursos para videoaulas, aulas interativas, vídeos interativos, sites especializados em atividades *on-line*, redes sociais, entre outras atividades que podem ser realizadas presencialmente ou a distância.

Emily percebe que a receptividade dos seus alunos em relação a essas atividades sempre foi satisfatória. Porém, acrescenta que, “não posso afirmar que a satisfação de meus alunos seja 100 por cento, pois acredito que alguns se sintam um pouco resistentes a tecnologia, talvez por conta de falta de apoio, tanto de instrução como financeiro”. No entanto, entende que isso nunca foi determinante para o fracasso do uso das tecnologias.

A professora Charlotte teve uma experiência internacional muito rica onde absorveu diversos conhecimentos sobre tecnologias, e relata que ao retornar ao Brasil e à sala de aula, sempre procurou manter as tecnologias inseridas em sua prática, uma vez que entende que o aluno se envolve mais quando as mídias utilizadas em sala fazem parte de seu universo.

Enfim, por meio destes relatos, percebemos que em grande parte das práticas destes docentes a tecnologia é incorporada diariamente. Mesmo que de maneira singela e gradual, todos em algum momento já fizeram uso delas prática ou em suas aulas.

Percebemos ainda, que a percepção dos professores dos impactos na aprendizagem e da receptividade dos alunos quando utilizam as tecnologias é muito positiva, servindo de incentivo para que as insiram cada vez mais e de maneira mais crítica e significativa.

Apesar de alguns professores sentirem a distância das aulas remotas, outros comentam que ao trazer jogos digitais para sala de aula percebem-se mais próximos de seus alunos porque estes jogos já fazer parte da realidade deles. Assim, em sua maioria, buscam ser dinâmicos e diversificar sua prática ao incluir novos elementos e continuar atraindo a atenção dos alunos para o objetivo final do processo de aprendizagem.

- OS(AS) PROFESSORES(AS): A INSERÇÃO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Para Vosgerau (2016, p. 2), novos desafios são sentidos e vivenciados na educação em tempos de cibercultura e, principalmente, no que tange à inserção da cultura digital nas escolas, com a presença e uso da internet e outros recursos digitais nesse ambiente

A respeito, o professor Lewis relata que em sua mente o primeiro aplicativo que vem é o *Whatsapp*, uma vez que é o mais usado no Brasil. Acrescenta que o colégio em que leciona possui uma boa infraestrutura que beneficia e incentiva o emprego dessas tecnologias no ensino, o que torna a adaptação por parte dos professores mais fácil, pois os meios estão à disposição. O professor percebe que a maior parte dos seus alunos estão familiarizados com o uso de celulares, *laptops*, *tablets* e outros dispositivos, dominando os diversos aplicativos encontrados, até mesmo de um modo muito mais habitual que os professores. Ele acredita que “para o aluno as atividades realizadas no mundo virtual são muito interessantes, uma vez que os alunos estão muito bem inseridos e atualmente existe uma gama muito grande de recursos que podem ser utilizados no seu aprendizado”.

Segundo Almeida:

A concretização da incorporação das TIC nas distintas dimensões que constituem o cotidiano da escola está diretamente relacionada com a mobilização do pessoal escolar cujo apoio e compromisso para com as mudanças decorrentes não se limitam ao âmbito estritamente pedagógico ou aos controles técnico-administrativos isoladamente, mas se estendem aos diferentes aspectos envolvidos com a gestão do espaço e do tempo escolar, com a integração das esferas administrativa e pedagógica. (ALMEIDA, 2005, p.16)

O professor George, por sua vez, acredita que o uso das tecnologias da informação e comunicação é de fundamental importância no ensino, aprendizagem e avaliação na escola. Para ele, a sala de aula é um espaço riquíssimo para se trabalhar com os dispositivos digitais móveis, pois devido à democratização do acesso, muitos alunos possuem e levam esses aparelhos para o ambiente escolar. Ademais, não vê motivos para não os usar para promover um ensino que dialogue com a dinâmica social vigente.

Com o crescente número de tecnologias disponíveis no mercado e o seu barateamento, observa-se com frequência a presença destas junto aos estudantes no ambiente escolar, além de que, atualmente inúmeros aplicativos gratuitos que podem ser usados por todos que possuem um dispositivo móvel, assim, mais uma vez compreendemos que o uso das tecnologias em sala de aula não pode ser ignorado.

A professora Pamela acredita que entende muito pouco do assunto em comparação à imensidão de experiências e contextos que ainda estão por vir.

De acordo com Almeida:

O surgimento contínuo de novas tecnologias, a instantaneidade no fluxo das informações, a convergência entre sistemas de informação e meios de comunicação provocam desafios para a inteligência humana, suscitam aprendizagens e criam novos espaços de conhecer, trabalhar e se relacionar. (ALMEIDA, 2015, p. 5)

Segundo a professora, ela percebe que seus alunos sempre ficam entusiasmados com novidades e ansiosos para aprender novos conteúdos a partir dos recursos tecnológicos que se utiliza. Relata que a instituição em que trabalha está aberta para seu uso, porém, “como tudo que é novo, precisa de adaptações e tempo para começar a gerir o ensino e suas práticas de modo efetivo”.

Para esta professora, a maior limitação está na resistência por parte de seus próprios colegas de trabalho, pois, para ela, “é o professor que irá inserir e manter

vivo o conceito e a real prática de inserção dessas tecnologias digitais para o ensino na escola”. Por fim, acrescenta que “se o professor não acredita, não estuda e não entende, ou não faz questão de entender as metodologias, o jeito de pensar, a cultura escolar e as demais ações escolares continuarão sendo as mesmas, pois é ele que está com o aluno e realiza a mediação de ensino-aprendizagem”.

Camas (2020) retoma o conceito freiriano da dodiscência, que nos diz que quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender, para enfatizar que o professor como ensinante está sempre aprendendo. Conforme a autora:

O aluno do século XXI, imerso na cultura digital transforma-se em ensinante do docente, aprendente, para inserir elementos, recursos, linguagem e comunicação desta cultura para a educação que atinja com profundidade a aprendizagem dos alunos e a qualidade das aulas. (CAMAS, 2020, p. 118)

E assim, portanto, ambos se tornam criadores da aula, “um com a expertise do conhecimento específico, do currículo e das concepções pedagógicas e o outro com seu conhecimento acerca dos elementos dinâmicos da cultura digital” (CAMAS, 2020, p. 118).

Por sua vez, a professora Jane aponta como uma limitação, a falta de conscientização das escolas sobre o uso das TIC, de compreender que “não se resume a apresentações de *Power Point* ou gravação de vídeos para disponibilização de aulas em plataformas de aprendizagem”.

No mesmo sentido, Almeida afirma que:

Trata-se da criação de uma cultura escolar fundamentada em concepções educacionais que enfatizam o trabalho em equipe, a convivência com as incertezas, a gestão de lideranças, a concepção e o desenvolvimento do projeto político-pedagógico tendo em vista a escola como organização que aprende empregando todos os recursos disponíveis, entre os quais as TIC. (ALMEIDA, 2005, p. 16)

A professora acrescenta que a escola onde atua lhe proporciona diversos caminhos e recursos tanto no aperfeiçoamento de seu conhecimento sobre o uso efetivo da TIC como na disponibilização de ambientes, *softwares* e *hardware* para a consolidação de suas aulas. Porém, lamenta a realidade de milhares de escolas no Brasil afora onde o uso das TIC não avança, seja por falta de material humano ou tecnológico.

A professora Jane pensa que a tecnologia promove a autonomia dos educandos na medida em que eles são protagonistas de sua própria aprendizagem. Além disso, corrobora com a ideia de que a grande maioria dos estudantes de hoje são nativos digitais, ou conforme White e Le Cornu (2011), residentes digitais, o que proporciona a eles uma afinidade maior com uma nova maneira diferente de aprender, se compararmos a um grande número de professores, que já não podem ensinar do mesmo jeito que aprenderam.

De forma semelhante, Camas e Brito (2017, p. 4) também entendem que as tecnologias digitais promovem “a autonomia do estudante, despertando a curiosidade e estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindas das atividades essenciais da prática social e dos contextos do estudante”.

Para a professora Jane, é necessário que as novas tecnologias sejam incorporadas à linguagem das escolas para se afinarem à linguagem dos alunos. Considera que o uso das TIC na educação é um caminho sem volta, mas que ainda há muito para ser aprendido e evoluído, e que os atores da educação não poderão mais voltar ao modo “normal” de ensinar e aprender após tantos avanços.

Como limitação, a professora aponta a dependência da escola pública de financiamento governamental para seu funcionamento, porém acredita que há potencial se houver boa vontade das instituições em acolher as novas tecnologias, mas é preciso saber se os financiadores da educação brasileira estão realmente comprometidos com a educação e inovação.

Segundo ela, este investimento não deve ser somente em recursos tecnológicos para a escola, mas que os docentes também precisam ser incentivados à descoberta de novas maneiras de aprender e ensinar.

Tal pensamento da docente vai ao encontro do que as autoras Brito e Purificação (2015, p. 24) elucidam: “o novo cidadão do mundo se insere cada vez mais na sociedade das tecnologias, portanto, faz-se necessário propiciar-lhe o acesso a elas”.

Para Jane, não foi difícil incorporar as tecnologias em suas aulas, e elenca motivos como: estabilidade financeira, afinidade longínqua com as novas tecnologias, curiosidade e gosto pessoal. O desafio, na opinião da professora, é de como dar voz a pessoas menos assistidas para que todos tenham acesso a uma nova era na educação, de modo a não escancarar ainda mais as diferenças de acesso à educação de qualidade, laica e gratuita em nosso país.

Por outro lado, Camas (2020) já percebe que atualmente as tecnologias digitais de informação e comunicação disponíveis, conforme os dados do IBGE, não representam mais o problema da exclusão digital, mas talvez buscar por metodologias que valorizem a familiaridade que o estudante traz consigo em relação a esses instrumentos pode gerar qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

A professora Mary nos conta que na escola em que atua o uso de tecnologias vem evoluindo. “Evoluímos de um computador *desktop* para todas as seções, para computadores *laptops (notebooks)*”. Segundo ela, o colégio também está interligado por rede de acesso à internet privada do estabelecimento de ensino e a utilização das TIC tem sido de crescente importância para a comunicação interdepartamental e com os alunos.

Conforme já relatava Levy (1999), as redes de computadores expandiram-se de tal forma que as tecnologias digitais se consolidam cada vez mais como infraestrutura do ciberespaço e criam um novo espaço de comunicação, sociabilidade, informação e conhecimento.

Televisores com entrada USB e projetores multimídia também passaram a integrar o dia a dia da sala de aula de línguas, e de acordo com a professora, qualitativamente, isso tudo resultou em um ensino de maior qualidade e atratividade para os alunos, que estão sempre à frente em questões de uso das multimídias em seu cotidiano.

A professora Jane comenta ainda, que embora a escola já tenha uma proposta de ensino híbrido, ainda depende de rede de internet de qualidade para que isso aconteça no regresso às aulas presenciais, quando isso se fizer possível. Materiais complementares, sala de aula invertida, avaliações, aprofundamentos de conteúdo, recuperações, revisões, apresentação de tarefas escritas ou por gravações em vídeo ela acredita que deverão continuar pelo AVA, por se tratar, segundo ela, de um excelente recurso de suporte a aprendizagem.

Em Moran (2013) também encontramos que as tecnologias proporcionam “múltiplas formas de orientar, motivar, acompanhar e avaliar” (MORAN, 2013, p. 35).

Por outro lado, a professora Jane percebe que “o que poderia ser parte complementar da solução para o processo de ensino/aprendizagem nesses tempos atuais tem sido motivo de descaso, pois grande parte dos alunos, seja por falta de acesso às TIC em sua casa ou por falta de maturidade ou interesse, não acessa toda a riqueza que inserimos no meio virtual, mostrando produções aquém do que é

esperado ou simplesmente ludibriando o sistema com produções muito além de sua capacidade”. Assim, a professora entende que é inconcebível deixar a cargo dos alunos a responsabilidade pelo seu “aprender a aprender”.

Acrescenta, que para ela, “o ensino híbrido só será vantajoso se pudermos nos certificar de que o aluno realmente cumpre com os horários previstos para cada tarefa/atividade que lhes é passada para postar/assistir/fazer *on-line*”. Acredita que, não somente as aulas como eventuais avaliações deveriam continuar sendo presenciais em sua maior parte. Além disso, percebe que recursos de controle do acesso dos alunos aos materiais postados, às videoaulas e às videoconferências devem ser melhor desenvolvidos e monitorados, pois muitos alunos burlam o sistema, o que segundo ela, prejudica sua vida acadêmica. E lamenta ao relatar que “vários estudantes perdem prazos e precisam ser contactados pelos professores usando celulares (*Whatsapp*) e *e-mails* pessoais para que enviem suas tarefas”. Com isso, a professora percebe que o professor e seus recursos se tornaram extensão do estabelecimento escolar.

Enfim, a professora conclui que para garantir o sucesso de uma aprendizagem significativa, o papel do professor mediador em sala de aula demonstra, uma vez mais, ser insubstituível.

Sobre a evolução das TIC na educação, o professor Shakespeare percebeu, no decorrer dos 10 anos que ele tem de formado, que a tecnologia revolucionou positivamente o ensino e os alunos nos acompanham com sua própria tecnologia trazida de suas casas (*tablets*, celulares, etc.). O que segundo ele é uma vantagem, pois pode utilizá-las para colaborar com as suas aulas.

O professor acredita que esta nova realidade do *mobile learning* veio para ficar. E nos conta que quando no início do século XXI, as mudanças tecnológicas iniciaram, estava nos bancos acadêmicos com professores que estavam, em sua maioria, buscando nos ensinar e motivar para nos aperfeiçoarmos como “ensinantes” (*teachers*).

Vosgerau et al. (2016) também retomam em seu estudo que no início da primeira década do século XXI, os computadores adentraram o espaço escolar e os professores passaram a ser protagonistas de uma esperada revolução pedagógica, que acabou por não acontecer como o esperado em nosso país, ocasionando uma lacuna na formação inicial de nossos professores, o que, segundo a autora, estimulou

a oferta de programas de capacitação, visando à sua familiaridade com os considerados novos recursos tecnológicos.

Hoje, ao escrever sua carta, o professor diz perceber que não passa um dia em que as TIC não sejam suas “fiéis parceiras”. Para ele, não existe mais sala de aula sem elas. E finaliza afirmando que “vivemos com a tecnologia e ela nos ajuda a vencer as diferenças sociais e culturais que vivenciamos em nosso cotidiano, em especial profissionalmente”.

A professora Emily nos relata que seus desafios em relação ao uso das tecnologias, hoje, residem na necessidade de aprender a usar, cada vez mais, novas ferramentas que surgem a cada dia. Antes, segundo ela, áudio e vídeo eram indispensáveis para o ensino de Inglês, inovando as aulas de quadro, giz e caderno. Hoje, para ela “não se pode pensar em aulas sem o uso da internet e das ferramentas que nela estão disponíveis para o preparo de atividades, tanto presenciais como a distância”.

A professora Charlotte relembra que o ensino de Língua Inglesa sempre lançou mão de recursos audiovisuais, dentro do limite de cada período temporal, perpassando uma evolução que vai desde o cassete player e vídeo cassete para o DVD, e agora, streaming de vídeo e áudio, além de canais *on-line*. As Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), de acordo com a professora “deram um salto quântico em termos de qualidade, quantidade e principalmente, universalização de conhecimento, com o advento da internet e a popularização de computadores, *tablets* e celulares”. No entanto, no Brasil, a professora percebe ocorrer o contrário do lógico e esperado, que seria a aceitação e posterior mediação do uso dessas tecnologias pela escola. Aqui, segundo ela, “as portas foram fechadas através de decretos proibitivos, ou à subutilização restrita ao que o professor se sentia confortável em utilizar”. Lembra ainda, que na sua maioria, “os próprios professores não receberam qualquer treinamento para inserir essas tecnologias em suas aulas. O que resultou no desperdício de algumas décadas com a marginalização das TIC pela escola, restringindo essa ferramenta poderosíssima ao uso pessoal, sem inseri-la no processo de ensino e aprendizagem”.

Almeida (2005, p. 2) destaca que diante dos novos e complexos desafios da área da educação, muito se discute entre os profissionais desta área, que “ora se voltam para o uso das tecnologias na escola como a solução para todos os males da

educação, ora focam a inevitabilidade e os desacertos decorrentes do uso inadequado das tecnologias” frequentemente causado pela falta de formação docente.

Uma das características mais positivas segundo Charlotte, para a inserção das TIC no ensino de línguas é o seu caráter sócio-interacional, o qual “dialoga perfeitamente com o principal objetivo da língua; o seu uso social”. Outro fator enriquecedor do uso de tecnologia, para ela, é o compartilhamento de informações, “ajudando o aluno a construir o conhecimento com os pares, e muitas vezes aprendendo muito mais com eles, como defendia Vygotsky”. Ainda focando no ensino de línguas, a professora destaca que “a internet nos brinda com um leque extremamente amplo de possibilidades pedagógicas para aproximar o aluno da língua alvo e sua cultura de forma dinâmica e lúdica, e assim o motivando e o engajando”.

Porém, acrescenta a sua narrativa a observação de que “a grande dificuldade continua sendo os meios disponíveis nas escolas, mesmo trabalhando em uma que recentemente tem investido em formação e equipamento, ainda se sente muito aquém da realidade de outros países, e mesmo a nível de Brasil”. Percebe, portanto, que essa falta de meios chega a tolher um fazer pedagógico mais didaticamente diversificado e enriquecido pelo uso das TIC. Por fim, ela espera “que tenhamos uma escola mais humana, social, mais envolvente e atrativa, que para tanto, precisa abraçar e mediar o uso de tecnologias que fazem parte das vidas de alunos, pais, staff e professores em vez de bani-las”.

Percebemos, a partir dos relatos acima, que a percepção dos professores sobre a inserção das tecnologias digitais na educação é bastante positiva. Apesar de alguns entenderem que estamos atrasados com relação a outros países, nenhum professor ignora a necessidade e importância desta inserção.

Portanto, em sua maioria se veem enfrentando as barreiras e dificuldades impostas, com relação a infraestrutura e formação e seguem trabalhando com as possibilidades pedagógicas descobertas no seu dia a dia de prática. Percebem, ainda, a relevância do protagonismo do educando e da necessidade da incorporação crítica das tecnologias. Assim, o entendimento dos professores, conforme citado pela professora Jane é de que a inserção das tecnologias na educação é um caminho árduo, porém, sem volta.

No que concerne aos dispositivos móveis e seus aplicativos, poucos foram os professores que citaram seu uso, destacando-se o professor George, que citou o uso dos aplicativos *Genially*, *Google Apresentações*, *Kahoot!*, *Mentimeter*, *WhatsApp*,

Wattpad, Google Docs; Plickers; Duolingo, Quizlet, BBC Learning English e The Phrasal Verbs Machine, a professora Pamela também citou o *Kahoot!* e o professor Lewis o *WhatsAp*.

Com relação ao acolhimento na instituição às tecnologias todos os sujeitos relataram uma boa recepção por parte da escola em que atuam e da mesma forma é satisfatória a receptividade de seus alunos quando fazem uso de recursos tecnológicos, conforme foi destacado pela professora Emily ela poderia melhorar com mais apoio financeiro e instrucional.

- OS(AS) PROFESSORES(AS): E A PANDEMIA DE COVID-19

Em suas narrativas, os professores teceram comentários sobre o período de pandemia que se iniciou junto com o ano letivo de 2020. Segundo o professor Lewis, “apesar de estarmos passando por um período sem aulas presenciais, as atividades estão sendo cumpridas de forma virtual por meio de tecnologias da informação e comunicação”. Portanto, relata que mesmo ele não gostando de fazer uso de tecnologias, tenta se adaptar da melhor forma possível: “Sei que estou fazendo o que posso para que os alunos tenham a mesma qualidade de ensino que sempre tiveram”.

O professor George destaca que o atual cenário de pandemia, no qual o ensino remoto vem provocando mudanças sem precedentes no campo da educação, professores e alunos têm encontrado diariamente maneiras de ensinar e aprender. E essa condição só tem sido viável graças às tecnologias disponíveis na rede. É por meio delas que o direito básico à educação tem sido garantido. Caso contrário, dificilmente isso se tornaria possível de ser feito.

A professora Pamela acredita que com as implicações oriundas da pandemia de COVID-19, os dispositivos mais utilizados são os computadores (PC), *notebooks* e celulares, em virtude de estarmos trabalhando em Ensino Remoto Emergencial. Porém, verifica através do chat dos atendimentos *on-line* em tempo real, videochamadas, pelo *Google Meet* e *Zoom*, que parte dos alunos gostaria de estar presencialmente na sala de aula, mas, que na atual situação, acredita que isso teria implicações muito maiores do que somente o uso/adaptação da tecnologia digital para o ensino.

A professora Jane, também discorre sobre a educação em tempos de pandemia da COVID-19 estar sendo totalmente mediada por plataformas digitais desde o mês de março de 2020. Segundo ela, “em função da pandemia de COVID-19 que se alastra pelo mundo, o aprendizado sobre o uso das TIC foi bastante acelerado nesses últimos seis meses”. Em sua prática atual se utiliza de aulas autorais gravadas em um estúdio improvisado em um cômodo de sua casa, disponibiliza áudios, vídeos e imagens para seus alunos, constrói jogos educativos para fixação de conteúdo e avalia a aprendizagem por meio de *quizzes*. Faz ainda, duas “*lives*” por semana pela plataforma *google meet*, reuniões nas quais aproveita para sanar dúvidas, explicar conteúdos, cantar, fazer enquetes e jogar jogos educativos, tais como *kahoot* e *gartic*. E segundo ela, faz tudo o que está ao seu alcance para aproximar-se de seus alunos, de algo parecido com o contato físico, proibitivo na atual conjuntura.

A professora Mary narra com detalhes seus desafios com a pandemia. Segundo ela, no ano de 2020, o AVA se tornou o único ambiente de aprendizagem do colégio e então tudo mudou. “Tivemos que migrar em março, de um dia para o outro, todas as aulas, materiais didáticos, tarefas, comunicações com os alunos e avaliações para o ambiente virtual do CMC no sistema *Moodle*. Por ser de grupo de risco pela idade, sequer compareço ao colégio no regime de escala que está funcionando”. De acordo com ela, os maiores desafios que tem enfrentado com essa nova época das TIC na escola envolvem:

- Falta de capacitação para o professor saber tirar o máximo proveito de todas as ferramentas existentes no AVA, como criar e editar vídeos, áudios, formatar avaliações, etc.;
- Excesso de trabalho e exposição à tela do computador, principalmente para quem, como no seu caso, já tem problemas de articulações devido a quatro décadas de uso de teclado em diferentes ambientes de trabalho;
- Carga horária de trabalho que frequentemente ultrapassa as oito horas de jornada diária, pois temos atendido alunos e pais de alunos sem qualquer regramento de horário, o que inclui horários noturnos e finais de semana. Alunos e pais acham que o professor deve estar *on-line* 24 horas por dia;
- Usamos nossos recursos individuais/pessoais como computadores, energia elétrica, acesso à internet, manutenção, consertos e/ou

compras/reposição de equipamentos auxiliares para gravar as aulas, como lousa branca, canetas para quadro branco, *light rings*. O custo fica todo por conta dos professores e não sai barato”.

Cita ainda outras dificuldades, como lentidão no sistema, indisciplina, imaturidade e irresponsabilidade de alguns alunos para com os estudos.

Por fim, segundo a professora, a falta de interesse pelo aprendizado, com o distanciamento da sala de aula física, está sendo maior e muitos alunos terão prejuízo em sua formação acadêmica, o que para ela certamente será percebido no regresso às aulas presenciais e gerará problema difícil de ser contornado.

Já o professor Shakespeare narra que seu desejo, nesta era que se tornou uma era predominantemente digital da aprendizagem, é de se aperfeiçoar cada dia mais, absorvendo novas tecnologias que adentram nosso cotidiano por todos os poros sociais e culturais que nos permeiam.

A professora Emily entende que para o ensino de línguas, principalmente neste momento de pandemia, a tecnologia informacional é de extrema importância para o desenvolvimento de aulas a distância, não apenas para as atividades, mas também para o registro das aulas.

Conforme ela relata, não consegue mais se imaginar ensinando sem a tecnologia de agora. E comenta ainda, que as aulas presenciais fazem muita falta por causa da interatividade com os alunos, mas não por causa do uso dos antigos recursos como quadro branco, giz, entre outras como o uso do caderno e livros físicos.

Para a professora Charlotte foi preciso que uma crise sanitária sem precedentes nos mostrasse o erro de proibir o uso de celulares e *tablets* em sala de aula, nos forçando a uma corrida desenfreada e desesperada rumo a uma formação instantânea e frágil no uso das TIC por professores, escolas e universidades, além de liberação de recursos em meio a uma crise também financeira, quando esse processo poderia ter sido feito ao longo das últimas décadas.

Almeida já afirmava há mais de uma década:

Hoje se têm evidências concretas de que as tecnologias, especialmente as digitais, com as potencialidades de registro, busca, recuperação e atualização constante de informações, comunicação e produção de conhecimento, abrem novas perspectivas para o desenvolvimento do currículo emancipatório, a prática pedagógica reflexiva, a formação do profissional crítico e a valorização da pesquisa científica. (ALMEIDA, 2005, p. 1)

A professora Charlotte acrescenta, por fim, que já quebramos muitos paradigmas pedagógicos com os recursos que temos em mãos e que acredita que caminhamos em direção a um novo modelo de prática pedagógica pós-pandemia voltado à reinvenção dos próprios objetivos de ensino.

Portanto, no que se refere à pandemia de COVID-19, os professores indicaram que houve uma grande e rápida evolução no desenvolvimento de tecnologias e apropriação por sua parte, uma vez que de um dia para o outro tiveram que mudar seu *modus operandi*. E ainda, conforme sugerido pela professora Charlotte, deverá ocorrer, pós pandemia, uma reinvenção dos objetivos do ensino.

Entendemos que, por vezes, em seus relatos, muitos professores estavam em um momento em que precisavam desabafar sobre suas dificuldades. Percebemos que a relevância do papel do professor e a valorização de seu trabalho por parte da sociedade brasileira cresceu muito nesse período em que o espaço escolar foi desconstruído e reconstruído, sendo incorporando aos lares dos alunos e seus responsáveis, que se tornaram, em muitos casos, seus tutores.

Concluimos, com um olhar muito positivo para a prática dos professores no enfrentamento dos desafios impostos pela pandemia à educação. É fundamental destacar que a educação não parou neste período graças a iniciativas e redescobertas dos professores sobre suas práticas e fazer pedagógico. Além disso, muitos sujeitos de pesquisa destacaram que mesmo após a pandemia irão continuar utilizando-se de recursos descobertos neste período em suas aulas.

5 TUTORIAL DIGITAL PARA O USO DE *MOBILE LEARNING*

O presente Capítulo tem por finalidade apresentar o produto derivado desta pesquisa. O produto gerado trata-se de uma coletânea de tutoriais no formato de vídeos criados para apresentar, aos professores de Língua Inglesa, sugestões de uso de aplicativos em sala de aula.

Os tutoriais se tornaram muito populares nos últimos anos, servindo como uma forma de se aprender algo de forma rápida e direta. Conforme Martins:

A orientação tutorial é compreendida assim como um dos elementos do processo educativo que propicia a ruptura da noção tempo/espço da escola tradicional, uma vez que o processo dialógico que se estabelece entre o aluno e o tutor deve ser único e exclusivo onde o entorno, o percurso, as expectativas, as dificuldades etc. constituem elementos dinamizadores desse processo. (MARTINS, p. 8, 2003)

Ao me colocar no papel de tutora, resgatei meus conhecimentos práticos de sala de aula e os aprendizados das disciplinas Mestrado em Educação e Novas Tecnologias e realizei uma curadoria entre os diversos aplicativos disponíveis no mercado, além das indicações que foram sistematizadas nesta pesquisa, tais como: as indicações de autores consultados; os apontamentos dos professores participantes da pesquisa; e sugestões de membros do grupo de pesquisa durante as reuniões de estudo.

Para a elaboração das indicações explicativas, testei os que ainda não conhecia por algumas semanas para entender suas funcionalidades e possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa. A seguir, gravei diversos vídeos, cujos roteiros foram pensados, editados e roteirizados em conjunto com outra estudante de programa de Iniciação Científica, Alana Mércia Engel, sob a orientação da professora Dra. Luana Priscilla Wunsh do Mestrado em Educação e Novas Tecnologias da Uninter. Após a gravação, foi feita a revisão com audição das falas para possíveis correções. Na sequência, os vídeos receberam efeitos de edição e foram postados em um canal aberto no *Youtube* e em um site de repositório de vídeos.

A partir do *link*: <https://youtu.be/Q2mkX-o6SNU>, é possível acessar o canal, e assistir a um vídeo de apresentação. Os demais *links* de acesso aos vídeos encontram-se na descrição deste primeiro.

E por meio deste link é possível abrir o site criado para repositórios dos mesmos: <https://sites.google.com/view/app-tutorials/p%C3%A1gina-inicial>.

A seguir será relatado o roteiro do produto de aplicação pedagógica:

- Vídeo de abertura

No vídeo de abertura dou início com a introdução que será repetida no início de todos os demais vídeos. “Olá pessoal, tudo bem? Eu sou a *teacher* Vanessa e esse é o canal *APP Tutorials*”. Na sequência eu explico que este canal é produto do meu mestrado em Educação e novas tecnologias, e que ele foi criado com o intuito de apresentar sugestões e não receitas prontas e acabadas. Além disso, esclareço que nele irei elencar e explicar – em forma de tutorial – algumas possibilidades de uso de aplicativos para aprendizagem que podem vir a ser incorporadas na prática pedagógica de professores de Língua Inglesa da educação básica, bem como disponibilizarei os tutoriais para cada um deles por meio de *links* direcionando à plataforma de vídeos do *Youtube*.

Destaco que a prática do professor não precisa se apresentar nesta ordem, tampouco contemplar todas as opções. Porém, de acordo com a realidade de cada um, poderá vir a aderir opções e descartar outras, afinal a criação de sua aula depende da autonomia e da competência do docente.

Acrescento que para auxiliar outros professores nesta caminhada com as novas Tecnologias da Informação e Comunicação e dispositivos móveis, realizei uma curadoria entre os diversos recursos disponíveis no mercado buscando os melhores aplicativos para ensino e aprendizagem de Inglês, bem como empreguei minha experiência vivenciada como docente e no mestrado de Educação e Novas Tecnologias a fim de criar uma proposta para potencializar a prática pedagógica mediada por tecnologias.

Relato o meu entendimento de que por meio destes tutoriais, os professores serão expostos a novos elementos tecnológicos ou irão rever alguns já conhecidos. Desta forma, poderão explorar seus recursos sincronicamente ao tutorial, para que posteriormente possam vir a utilizar-se e apropriar estes recursos em suas aulas.

Concluo o vídeo afirmando que a partir do uso das TIC, os docentes poderão atender de maneira fidedigna às demandas que os nossos alunos e a nova BNCC apresentam, para melhor desenvolver o processo de ensino aprendizagem e talvez venham a inovar em sua prática, avaliando e criando novas formas de apropriação crítica das tecnologias digitais.

Por fim, convido a todos(as) para acompanhar os vídeos desta série de tutoriais acessando os *links* disponíveis na descrição do vídeo, com desejos de que aproveitem ao máximo e comentem suas experiências, dúvidas ou *feedbacks* no espaço aberto aos comentários.

O segundo vídeo do canal é o tutorial para uso do aplicativo *Quizlet* e seus semelhantes.

- Tutorial do aplicativo *QUIZLET*:



Neste vídeo eu explico que este aplicativo permite criar *flashcards*, técnica muito usada no aprendizado de novos vocabulários. Com os *flashcards* o professor pode trabalhar diferentes assuntos e personalizar cada cartão com o vocábulo que pretende ensinar a sua turma. Ao criar cartões nos aplicativos, eles ficam salvos em uma galeria que pode ser acessada pelos estudantes em seus próprios celulares. Acrescento que o compartilhamento também pode ser aberto para outros usuários, e é possível ainda buscar cartões já prontos para explorar ou se inspirar.

Para ilustrar o funcionamento do *Quizlet*, apresento suas funcionalidades em tela sincronicamente ao vídeo.

- Tutorial do aplicativo *Word Hippo*



Neste tutorial, destaco que este aplicativo pode ser usado por aprendizes de qualquer nível de conhecimento de Inglês. Ele é interessante principalmente para os que não possuem muita variedade de vocabulário e para os que, ao produzirem textos,

costumam repetir o mesmo termo diversas vezes. Com o aplicativo, demonstro como o estudante pode encontrar palavras substitutas, como sinônimos, definições e antônimos de forma muito fácil e prática e com isso escrever textos de melhor qualidade ao aprender a empregar estas novas palavras.

Ao meu ver este aplicativo é muito mais que um dicionário ou tradutor. Por possuir diversas possibilidades de buscas e pelo uso que fiz nos últimos meses, tem se mostrado muito eficaz, além de ser muito simples e rápido em seus resultados. Por fim, eu explico aos professores que o acesso é muito amigável e demonstro na tela.

- Tutorial do aplicativo *Grammar Smash*



No vídeo do aplicativo *Grammar Smash* destaco que o ensino de gramática é algo que causa muita controvérsia atualmente, pois existem os defensores do ensino da gramática pelo uso, em especial os estudantes de maior idade, que precisam verificar a norma para ter mais segurança ao produzir frases nos diferentes tempos verbais. Afirmo que este aplicativo é excelente para revisar tópicos gramaticais, pois faz uso de elementos de gamificação para entusiasmar o aprendiz a praticar e testar suas habilidades referentes ao uso de regras gramaticais de maneira descontraída.

Explico o funcionamento do *Grammar Smash* abrindo o aplicativo no vídeo e destaco que o aplicativo *Verb Smash* é semelhante, porém trabalha apenas com os verbos.

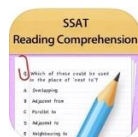
- Tutorial do aplicativo *Mad Libs*



No tutorial do aplicativo *Mad Libs*, destaco que praticar a leitura com este aplicativo é muito divertido e torna aprendizagem mais lúdica. Além disso, ele disponibiliza vinte e uma histórias para os estudantes completarem partes que faltam usando sua criatividade e habilidades de leitura e escrita. Acrescento que depois de

concluírem suas histórias, uma boa ideia é trazer para a sala de aula para a prática em grupos com a mediação do professor. Por fim, apresento a experiência do usuário em prática.

- Tutorial do aplicativo *SSAT Reading Comprehension*



No tutorial do aplicativo *SSAT*, destaco que atualmente a compreensão de textos é muito cobrada em testes como ENEM, vestibulares e os exames de proficiência. Ademais, afirmo que este aplicativo é uma opção extra para trabalhar com os estudantes, já que ele disponibiliza dezenas de textos e centenas de questões de interpretação sobre eles. Por fim, apresento exemplos de textos e questões na tela do aplicativo.

- Tutorial do aplicativo *Words with Friends*



Neste tutorial, destaco que um dos mais populares jogos de tabuleiros no mundo é o *Scrabble*, com o qual o jogador cria palavras a partir de letras disponibilizadas aleatoriamente, explicando de maneira simples, o jogador que conseguir produzir mais palavras a partir das letras disponíveis na mesa e em sua mão é o vencedor. Então, afirmo que com este aplicativo – que é a versão digital do *Scrabble* – temos uma ótima forma de colocar o conhecimento de vocabulário e soletração em prática e compartilhar o que cada aluno sabe com seus colegas. Apresento e recomendo seu uso aos professores.

- Tutorial do aplicativo *Kahoot!*



O aplicativo *Kahoot*, conforme destaque neste tutorial, é um aplicativo que permite criar jogos envolventes baseados nos conteúdos trabalhados em forma de quiz. Ele pode ser usado com alunos em sala de aula presencial ou virtual, no qual os alunos respondem as questões individualmente em seus *smartphones* no tempo dado pelo professor. As respostas corretas e incorretas irão aparecer na tela do professor.

Informo que o professor pode desafiar seus alunos com questionários encontrados prontos no aplicativo, entre milhões disponíveis ou criados por ele mesmo sobre o conteúdo que está trabalhando no momento. É possível fazer uso de imagens, *gifs* e vídeos.

Concluo o tutorial explicando que este aplicativo é uma ótima forma de avaliar a aprendizagem de maneira lúdica. Como ele possui muitos elementos de gamificação como sons e música, os alunos nem vão perceber que estão estudando. Ao final, o professor obtém um relatório com as questões acertadas e o ranking de seus alunos. Com isso é possível verificar também que ponto do conteúdo precisa ser revisto.

- Tutorial do aplicativo *GuessUp*



No tutorial do aplicativo *GuessUp* eu explico que este se apresenta como um jogo de charadas e mímica que pode vir a criar momentos de diversão e aprendizado em aula.

Destaco que ele permite que o aprendiz utilize vocabulário muito variado relacionando as características da palavra que precisa descrever ao seu colega. Explico ainda, que neste jogo é preciso que um dos participantes adivinhe quem é ou o que é mostrado no visor do celular que está em sua testa, enquanto o outro faz mímica ou se utiliza de descrições para descrever.

Apresento em tela, que ao abrir o aplicativo o usuário tem diversas opções de categorias para escolher, entre elas: animais, filmes, música, comida, desenhos animados, super-heróis, bandas, celebridades e marcas.

- Tutorial do aplicativo *Plickers*



No tutorial do aplicativo *Plickers*, ressalto que ele permite que o professor crie questionários para sua turma e apresente aos seus alunos em sala. Estes podem responder utilizando *QR codes* em que escolhem a alternativa correta girando o símbolo, de forma semelhante ao aplicativo *Kahoot*, porém sem a necessidade dos dispositivos de alunos. Apenas o professor precisa dispor de um computador e um *smatphone* para fazer a leitura dos *QR codes*.

Explico em tela como o professor pode criar suas questões, digitando e inserindo imagens. Após, informo que o professor pode vincular as questões à sua turma, inserindo o nome de seus alunos. Concluo o tutorial explicando que cada aluno deverá receber um *QR code* impresso com seu número e que estes *QR codes* estão disponíveis para *download* na página do aplicativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância das tecnologias digitais na educação contemporânea é inegável, pois estão inseridas em nossas vidas com muita intensidade desde nossas comunicações, registros, pesquisas. Assim, o professor que insere as TIC em sua prática pedagógica tem infinitas possibilidades de criar aulas interativas e criativas, favorecendo a participação dos discentes, oportunizando novas fontes de conhecimento. Ao conectar-se com estes novos recursos tecnológicos de aprendizagem, o docente pode vir a proporcionar ao educando novos saberes que tragam benefícios no processo de ensino e de aprendizagem.

Ao analisar a prática docente e seus elementos significativos à apropriação dos conhecimentos, está a possibilidade de compreender como esses recursos se inserem no dia a dia da sala de aula, tendo em vista examinar o domínio dos novos recursos tecnológicos em conjunto a uma adequação metodológica e curricular que facilite o processo de ensino e de aprendizagem com foco nas TIC.

Esta pesquisa buscou aprofundar conhecimentos teóricos e práticos referentes ao uso do *mobile learning* a partir de aplicativos em dispositivos móveis na prática pedagógica de professores de Língua Inglesa. Partindo do pressuposto que os professores que se utilizam das novas TIC, por meio de dispositivos móveis, podem vir a ensinar de forma inovadora, ao aproximar-se da realidade do aluno que já é um nativo digital. Levantamos, a partir disso, a hipótese de melhoria de sua prática por meio do uso destes dispositivos.

Para responder à pergunta de pesquisa “como os professores entendem a sua prática docente a partir da inclusão de tecnologias, em especial os dispositivos digitais móveis”, foi analisada a inserção de *mobile learning* na prática docente de um grupo de professores de Língua Inglesa da Educação Básica e suas possíveis contribuições ao processo de ensino e aprendizagem.

A partir da análise da percepção deste grupo de docentes, considerando a sua formação para o uso de tecnologias, a mediação e a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em sua própria prática, além de buscar compreender as experiências e dificuldades vividas pelos docentes em um ano de pandemia de COVID-19, foi possível responder à pergunta de pesquisa.

Os objetivos específicos também foram guias para realizar a pesquisa do tipo estado da arte acerca das Tecnologias de Informação e Comunicação; identificar

possibilidades de melhoria da prática dos professores de Língua Inglesa com a inserção de tecnologias digitais; e propor um tutorial digital no *Youtube* com modelos e estratégias para o uso de *mobile learning*.

Na metodologia deste trabalho busquei compreender o encontro entre sistemas ideológicos particulares e a prática docente para apontar como se dá a expressão das tendências pedagógicas com o uso de tecnologias móveis digitais nos saberes docentes.

Como abordagem de pesquisa, procurando evitar o paradigma positivista e seus conceitos de causalidade e perenidade, adotei a abordagem qualitativa. Com o desafio de captar uma realidade sócio histórica a partir do objeto de estudo, o instrumento de pesquisa escolhido foi a narrativa, por meio de carta pessoal, que tem como método a narrativa em si ao trazer a luz pela experiência.

Neste trabalho a carta se insere como narrativa para contar a história de vida pessoal e profissional dos sujeitos da pesquisa, a escolha pela carta escrita do tipo narrativa permite a expressão da prática dos sujeitos da pesquisa, ao favorecer o relato dos acontecimentos e que expressam como os professores compreendem sua docência.

O convite para escrever as cartas foi enviado para um grupo de 13 professores dentre os quais 8 responderam redigindo suas cartas. Ao receber suas cartas, tomei o cuidado de ler cada uma e analisar características que pudessem ser incluídas na mesma categoria. A partir disso, foram estabelecidas cinco categorias: 1. Os professores (as): seus perfis; 2. Os professores (as): sua formação para o uso de tecnologias; 3. Os professores (as): sua prática pedagógica mediada por tecnologias; 4. Os professores (as): a inserção de tecnologias na educação; e uma categoria emergente; 5. Os professores (as): e a pandemia de COVID-19.

Esta pesquisa abrangeu um universo de professores experientes, mas com tempo de atuação diversificado o que favorece a abrangência de dados por perfis de diversos profissionais. Todos os professores são de uma mesma instituição de ensino, o que circunstancia os dados de modo restrito a um só espaço, contudo, pelo fato de estes professores terem uma trajetória realizada em outras instituições, suas falas podem estar permeadas de experiências diversificadas.

Ao analisarmos as respostas dos professores respondentes, pudemos identificar que poucos foram os participantes da pesquisa que receberam alguma formação para uso das tecnologias ainda em seus cursos de licenciatura, a grande

maioria acabou buscando o aprendizado posteriormente, já em atuação, através de cursos livres ou de pós graduação. Porém, os que receberam formação desde sua formação inicial demonstraram uma maior aderência ao uso das tecnologias em sua prática docente atual.

A partir da leitura das cartas narrativas pudemos constatar ainda, que os docentes participantes da pesquisa, em sua grande maioria, reconhecem a necessidade de inclusão de tecnologias nas salas de aula de forma crítica, democrática e reflexiva. No entanto, também há os que se mostrem avessos a mudanças em sua prática e, por vezes, encaram as propostas de inclusão das TIC como uma obrigação.

Entendo que para lidarmos com os conflitos advindos das dificuldades de aprendizagem, é fundamental que o professor busque o domínio das competências que o auxilie na busca das soluções mais adequadas para ultrapassar estas barreiras e melhorar a educação.

É possível perceber, entre os participantes de pesquisa, que grande parte vem enfrentando estas barreiras e dificuldades impostas a tempos, tanto no que se refere a sua formação profissional e também a infraestrutura ofertada pelas instituições de ensino.

Apesar de todas estas dificuldades, os docentes seguem trabalhando com as possibilidades pedagógicas descobertas no seu dia a dia de prática, sem deixar de lado a relevância do protagonismo do educando e a necessidade da incorporação crítica das tecnologias.

Em sua totalidade, os professores participantes entendem que a recepção as tecnologias por parte da instituição em que atuam é muito boa, e percebem que esta vem buscando melhorias na infraestrutura tecnológica e de rede oferecida, citando exemplos desta evolução. Acrescentam que a instituição lhes da abertura e liberdade para buscar novas possibilidades e recursos tecnológicos para incorporar a sua prática, apesar de, por vezes citarem que ainda é preciso mais investimentos. Por parte de seus alunos os professores percebem que a receptividade é sempre positiva e aproveitam oportunidades de melhorias a partir dos *feedbacks* recebidos de seus discentes. Assim, o entendimento dos professores participantes, é de que a inserção das tecnologias na educação é um caminho árduo, porém, sem volta.

A ação pedagógica do professor de Língua Inglesa foi se redefinindo nas últimas décadas, desde o advento da Internet e com todas as novas TIC e aplicativos,

visualizamos que o ensino da disciplina de Língua Inglesa tem agora uma nova “roupagem”, mais digital e interativa. Os alunos passaram a interagir com a língua além da sala de aula, colaboraram com a aprendizagem uns dos outros interagindo através de diversos elementos tecnológicos, e assim, cooperaram e argumentam suas competências e habilidades linguísticas com esta nova forma de ensinar e aprender um idioma.

Poucos foram os docentes participantes que, em seus relatos, se mostraram ainda inseguros e desconfortáveis em incorporar as tecnologias digitais por não se sentirem preparados para tal. Porém, como consequência das diferentes formações, percebemos que os sujeitos da pesquisa possuem diferentes relações com as tecnologias em sua prática pedagógica, alguns relataram sentimento de frustração, enquanto outros se apresentam como entusiastas e buscam por sua própria conta desvendar novas possibilidades de uso das novidades tecnológicas.

Por fim, pudemos observar que os professores participantes demonstraram seu protagonismo no enfrentamento das dificuldades trazidas pela pandemia à educação ao ter comprometimento em manter seus alunos inseridos em aulas, mesmo que virtuais ou por meio de gravações, criando redes de colaborações com trocas de experiências e práticas por meio de tutoriais e grupos de trabalho, ou seja, buscando novas possibilidades e a sua própria formação para o uso das tecnologias.

Assim, a presente pesquisa permitiu ampliar minha visão e conhecimento acerca do que me propus investigar. Por conseguinte, possibilitou verificar que realizar indagações e reflexões sobre nossa própria prática pedagógica são de extrema relevância para compreendermos como estamos e onde queremos chegar, além de recordarmos nossos caminhos até aqui. Conforme Oliveira e Mendes Sobrinho (2010), quando o docente reflete acerca de sua própria prática reconstrói competências pessoais e profissionais, redescobrando uma nova forma de atuar.

Compreendo, a partir desta pesquisa, que o *mobile learning*, com sua ubiquidade e pervasividade, pode auxiliar o professor de Língua Inglesa no processo de ensino e de aprendizagem preparando os alunos para o futuro. Cabendo ao professor fazer a devida mediação digital, indicando os caminhos mais adequados de acesso à informação, a partir de um recurso disponível nas mãos dos estudantes num tocar de dedos para que sejam criadas novas possibilidades de aprendizagem.

Como professora de Língua Inglesa há pouco mais de dez anos, vim por meio desta pesquisa, buscar auxiliar outros professores de Língua Inglesa para utilizarem

as TIC numa prática pedagógica que pode vir a ser mais inovadora, dinâmica e atrativa para melhorar a educação e o futuro dos educandos. Como produto da pesquisa, criei um canal de vídeos no *Youtube* onde inclui tutoriais para uso de aplicativos educacionais que podem auxiliar a aprendizagem da Língua Inglesa.

Além disso, entendo que esta pesquisa contribuiu para a compreensão de que para termos uma educação melhor, uma educação para o futuro, é preciso construir um novo olhar sobre a formação docente voltada ao uso de tecnologias, para que os professores possam se renovar e ressignificar o seu fazer pedagógico. Uma vez que, conforme Demo (2009), "[...] mais que outras profissões, esta precisa de reconstrução completa, dentro da máxima: ser profissional hoje é, em primeiro lugar, saber renovar, reconstruir, refazer a profissão" (DEMO, 2009, p. 11).

Diante das diversas opções criadas para facilitar e, por vezes, viabilizar o processo de ensino e aprendizagem e tendo em vista a profundidade com que as tecnologias estão enraizadas nesta geração de alunos da educação básica, entendo ser de grande importância que os professores, em algum momento oportuno busquem incluir algum recurso das TIC digitais em sua prática, que conforme relatado por um professor participante, trouxeram um novo fôlego e vitalidade para sala de aula.

Portanto, frente aos resultados alcançados, conclui-se que a prática docente dos professores tem se modificado em atenção as demandas da sociedade, de novas diretrizes e bases curriculares, e tende a transformações, diante da brusca revolução no ensino trazida pelas adaptações à pandemia de COVID-19.

Por fim, entendo que a pesquisa, em especial sobre as tecnologias na educação, expressa muitos desafios a serem investigados, haja visto, a rápida e constantemente evolução deste campo de práticas que pouco a pouco estão se constituindo em referenciais científicos. Recomenda-se que em trabalhos futuros se investiguem as mudanças e evoluções da prática docente mediada por tecnologias pós pandemia; a inserção das tecnologias em outras disciplinas e nos cursos de licenciaturas; além de se examinar qual será o foco da formação continuada dos professores para a inserção crítica das tecnologias digitais em sala de aula pós pandemia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de. **Tecnologias na educação, formação de educadores e recursividade entre teoria e prática: trajetória do Programa de Pós-Graduação em Educação e Currículo**. Revista e-Curriculum, v. 1, n. 1, 2005.

BATES, A. W. **Educar na era digital: design, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORBA, M. C.; LACERDA, H. D. G. **Políticas Públicas e Tecnologias Digitais: um celular por aluno**. Educação Matemática Pesquisa (On-line), v. 17, p. 490-507, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/emp/article/view/25666>. Acesso em: 27 mar. 2020.

BROWN, T. H. **O papel do m-learning no futuro do e-learning na África?**. 2003. Disponível em: <http://www.tml.hut.fi/Opinnot/T110.556/2004/Materiaali/brown03.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2020.

BRITO, G. da S.; PURIFICAÇÃO, I. da. **Educação e novas tecnologias**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

_____. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. 2. ed. Curitiba: InterSaber, 2015.

BUENO, N. L. **O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica**. 1999. Curitiba: Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós Graduação em Educação. Curitiba, 1999.

CAMAS, N. P. V. **Novas tecnologias na Escola**. Jornal. 100. ed. 2014. Disponível em <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=3314>. Acesso em: 6 dez. 2020.

CAMAS, N. P. V.; MANDAJI, M.; RIBEIRO R. A.; MENGALLI, N. M. **Professor e cultura digital: Reflexão teórica acerca dos novos desafios na ação formadora para nosso século**. Revista Reflexão e Ação, v. 21, n. 2, p. 179 – 198. Santa Cruz do Sul: jul./dez. 2013. Disponível em: <http://on-line.unisc.br/seer/index.php/reflex>. Acesso em: 31 ago. 2020.

CAMAS, N. P. V.; FOFONCA, E.; GALKOWSKI, A. R. **Tecnologias e letramento visual com stop motion na educação básica: Experiências metodológicas com cartas narrativas**. Revista e-Curriculum, v. 18, n. 3, p. 1531-1545, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/47964>. Acesso em: 6 dez. 2020.

CAMPBELL, S. **Perceptions of mobile phones in college classrooms: ringing, cheating, and classroom policies.** *Communication Education*, v. 55, p. 280-294.

COLL, C.; SOLÉ, I. **Os professores e a concepção construtivista.** In: COLL, C., [et al] *O construtivismo na sala de aula.* São Paulo: Ática, 1996.

DA SILVA SOUSA, M. G.; DE OLIVEIRA CABRAL, C. L. **A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores.** *Horizontes*, v. 33, n. 2, 2015.

DE OLIVEIRA, F. C.; SOUTO, D. L. P.; CARVALHO, J. W. P. **Seleção e análise de aplicativos com potencial para o ensino de química orgânica.** 2016. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2016/09/Art9-ano8-vol17-dez2016.pdf> Acesso em: 28 mar. 2020.

FAUX, F., MCFARLANE, A., ROCHE, N.; FACER, K. **Learning with handheld technologies.** 2006. Bristol: Futurelab.

FARDO, M. L. **A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem.** *RENOTE-Revista Novas Tecnologias na Educação* 11.1. 2013.

FILATRO, A.; CAVALCANTI, C. C. **Metodologias Inovativas:** na educação presencial, a distância e corporativa. São Paulo: Saraiva, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, M. F.; RABELO, D. F.; SILVA, D.; AMARAL, S. F. **Novas competências docentes frente às tecnologias digitais interativas.** *Revista Teoria e Prática da Educação*, 2011; 14(1): p. 79-87. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/16108>. Acesso em: 28 mar. 2020.

GARCIA, M. S. S. **Mobilidade tecnológica e planejamento didático.** 2017.

GIMENO, J. S. **Âmbitos do plano?.** In: GIMENO, J.; GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 233-293.

HASE, S.; KENYON, C. **From andragogy to heutagogy.** *Ulti-BASE In-Site*, 2000. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/301339522_From_andragogy_to_heutagogy. Acesso em: 11 jun. 2020.

HUBERMAN, M. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amstras de Domicílio: Acesso à Internet e à Televisão e Posse de Telefone Móvel Celular para Uso Pessoal.** Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=23205&t=destaques>. Acesso em: 27 nov 2019.

JUCÁ, SCS. **A relevância de softwares educativos na educação profissional**. Revista Ciência e Cognição, 2006; 8: 22 – 28. Disponível em: http://cienciasecognicao.org/pdf/v08/cec_vol_8_m32689.pdf. Acesso em: 28 mar. 2020.

KALAKOTA e ROBINSON, RAVI e MARCIA. **M-Business: Tecnologia móvel e estratégica de negócio**. Artmed. São Paulo, 2002.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa – São Paulo: Editora 34, 2010.

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem: o que o professor disse**. São Paulo: Cengage Learning, 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Em Aberto, v. 5, n. 31, 2011.

MARÇAL, E.; ANDRADE, R.; RIOS, R. **Aprendizagem utilizando dispositivos móveis com sistemas de realidade virtual**. CINTED-UFRGS, v. 3, n. 1, Porto Alegre: Maio, 2005. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/13824> Acesso em: 30 mar 2020.

MARTINS, O. B. **Teoria e prática tutorial em educação a distância**. Educ. rev., Curitiba, n. 21, p. 01-19, jun. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602003000100011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 22 fev. 2021.

MATTAR, J. **Design Educacional: educação a distância na prática**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

MORAN, J. M. **Tablets e netbooks na educação**, 2012. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/tablets.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2020.

MORAN e ALMEIDA, J. M.; BIANCONCINI, E. **Integração das Tecnologias na Educação**. O Salto para o Futuro. Brasília, 2005.

MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed. rev. e atual. Disponível em: https://www.academia.edu/10222269/Moran_Masetto_e_Behrens_NOVAS_TECNOLOGIAS_E_MEDIA%C3%87AO_PEDAGOGICA. Acesso em: 22 ago. 2020. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MICROSOFT. **Attention in the digital age**. Reason Why. 2015. Disponível em: <http://advertising.microsoft.com/en/cl/31966/how-does-digital-affect-canadianattention-spans> e <https://pt.scribd.com/document/265348695/Microsoft-Attention-Spans-Research-Report>

https://www.reasonwhy.es/sites/default/files/microsoft-attention-report-reasonwhy.es_.pdf. Acesso em: 01 jun. 2019.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NOGUEIRA, M. G. **Letramento (s) digital (is) e jovens de periferia: o transitar por (multi) letramento (s) digital (is) durante o processo de produção de vídeos de vídeos de bolso**. 2014. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

OLIVEIRA, M. M. **Sequência didática interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, E. D. S.; MEDEIROS, H.; LEITE, J. E. R.; ANJOS, E. G.; OLIVEIRA, F. S. **Proposta de um modelo de cursos baseado em mobile learning: um experimento com professores e tutores no WhatsApp**. In: XI ESUD Congresso Brasileiro de Ensino Superior à Distância, Florianópolis – SC. Pesquisa na EaD: reflexões sobre teoria e prática. Florianópolis - SC: NUTE UFSC. v. 1, p. 3482-3496, 2014.

OLIVEIRA, S. A., & CARDOSO, E. L. **Novas perspectivas no ensino da Língua Inglesa: blogues e podcasts**. Educação, Formação & Tecnologias, v. 2, p. 87-101, 2009.

OLIVEIRA, L. A. de. **Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública**. In: LIMA, Diógenes C. de. (org). Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

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

PAIVA, V. L. M. O. **A Língua Inglesa no Brasil e no mundo**. In: PAIVA, V. L. M. O., Ensino de Língua Inglesa: reflexões e experiências. 3 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

PAIVA, V. L. M. O. **História do Material didático de Língua Inglesa no Brasil**. In DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 17-56.

Paiva, V. L. M. O. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras: breve retrospectiva histórica**. Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <http://www.veramenezes.com/techist.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna - DCE**. Curitiba, 2008.

PIAGET, J. **Epistemologia Genética**. Petrópolis: Vozes, 1972.

RAPAPORT, R. **Comunicação e tecnologia no ensino de línguas**. Curitiba: Ibpex, 2008.

ROMANOWSKI, J. P.; VOSGERAU, D. S. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. In: **Rev. Diálogo Educ.**, v. 14. n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; SAHEB, D. **Desafios da formação pedagógica do professor na educação básica**. Ensaios Pedagógicos, v. 3, p. 59-68, 2019.

ROMANOWSKI, J. P. **Aprender: Uma ação interativa**. In: ALENCASTRO et al. Lições de didática. 2007.

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J. **M-learning e u-learning: novas perspectivas das aprendizagens móvel e ubíqua**. 1. Ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011. 192p.

SANTAELLA, L. A. aprendizagem ubíqua substitui a educação formal? IN **ReCeT: Revista de Computação e Tecnologia da PUC-SP**. São Paulo, v. 2, n. 1, p. 17-22, 2010. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCET/article/view/3852>. Acesso em: 02 jun. 2019.

TAVARES, Romero. Construindo mapas conceituais. **Ciências & cognição**, v. 12, 2007.

ULBRICHT, V. R.; FADEL, L. M. **A gamificação e a sistemática de jogo**. In: DA SILVA, A. et al. Gamificação na educação. Pimenta Cultural, 2014.

VALENTE, J. A. (org). **Análise de diferentes tipos de software usados na educação**. In: VALENTE, J. A. O computador na sociedade do conhecimento. Campinas, SP: Unicamp/NIED, 1999.

VALENTE, José A.; FREIRE, F. M. P.; ARANTES, F. L. **Tecnologia e Educação: passado, presente e o que está por vir**. NIED/UNICAMP, Campinas-SP, v. 1, 2018. Disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/wp-content/uploads/2018/11/Livro-NIED-2018-final.pdf>. Acesso em: 30 de nov. 2020.

VALLETTA, D. **Aplicativos para tablets: educar para e com as tecnologias digitais**. RENOTE. Revista Novas Tecnologias na Educação, v. 13, p. 1-10, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/57636>. Acesso em: 28 nov. 2019.

VOSGERAL, D.; BRITO, G.; CAMAS, N.P.V. PNE 2014-2024: **Tecnologias Educacionais e Formação dos Professores**. Revista Formação Docente, Belo Horizonte, vol. 8, n. 14, p. 103-118, jan./jun. 2016. Disponível em: Acesso em: 02 fev. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S.; ROMANOVICH L.; LEONTIEV A. N. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. Linguagem, desenvolvimento e**

aprendizagem. Tradução de: Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: ícone, 2010.

WAINS, S. I.; MAHMOOD, W. **Integrating m-learning with e-learning.** 9th ACM SIGITE Conference on Information Technology Education, Cincinnati, USA, p. 31-38, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326203026_E-learning_M-learning_and_D-learning_Conceptual_definition_and_comparative_analysis. Acesso em: 30 mai. 2019.

WARSCHAUER, M. **Virtual connections: on-line activities and projects for networking language learners.** Honolulu, HI: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center. Disponível em: <http://www.ict4lt.org/en/warschauer.htm>. Acesso em: 08 jun. 2020.

WHITE, David; LE CORNU, Alison. **Visitors and Residents: a new typology for online engagement.** First Monday, v. 16, n. 9, 2011. Disponível em: <<http://journals.uic.edu/ojs/index.php/fm/article/view/3171/3049>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO

CENTRO UNIVERSITÁRIO UNINTER MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Resolução 466/2012 do CNS)

Mobile Learning na prática pedagógica de professores de Língua Inglesa, limites e possibilidades.

Vimos convidá-lo a participar de um estudo exploratório, cujo objetivo é examinar a inserção de *mobile learning* na prática docente dos professores de Língua Inglesa de Educação Básica e suas possíveis contribuições ao processo de ensino e aprendizagem. Estamos lhe convidando por ser professor de Língua Inglesa do Colégio Militar de Curitiba – Educação Básica.

Ao concordar em participar, está ciente de que sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento pode desistir de participar e retirar seu consentimento. A sua recusa não trará nenhum prejuízo na sua relação com o pesquisador ou com a instituição que forneceu os dados. A pesquisadora envolvida com o referido estudo Vanessa Pagnoncelli, (com quem poderei manter contato pelo telefone (41) 99541-8888), sob a orientação da Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski garantem todas as informações que queira saber antes, durante e depois do estudo.

A coleta de dados será por meio de uma carta pessoal, sua resposta será tratada de forma anônima e confidencial, ou seja, em nenhum momento será divulgado seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada e o tratamento final dos dados será feito de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade. Os dados coletados poderão ter seus resultados divulgados em eventos, revistas e/ou trabalhos científicos.

Ao ler este termo, se sente orientado (a) quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e que compreendeu a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado (a) a participar. Está ciente de que participará voluntariamente desta pesquisa e para tal não receberá nem pagará nenhum valor econômico por esta participação.

O pesquisador informa que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da UNINTER incluso em uma pesquisa sobre formação de professores. Ao participar declara que entendeu os objetivos, riscos e benefícios de participação na referida pesquisa e concorda em participar.

Endereço para contato:

Pesquisador Responsável: Vanessa Pagnoncelli

Endereço: Rua Dr Raul Carneiro Filho, 83 ap 103b. Curitiba - PR

Contato telefônico: 41 - 995418888 e-mail: pagnoncelli.vanessa@gmail.com

Curitiba, ___/___/___.

Nome do Pesquisador

Não é obrigatória a identificação

Nome do Participante

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE PESQUISA

Caro (a) colega professor (a),

Cada profissão possui peculiaridades e um conjunto de saberes específicos que compõe o seu fazer e refletem sua função dentro de uma sociedade. Com a profissão docente não é diferente: saberes curriculares, pedagógicos, disciplinares, metodológicos, práticos e da experiência refletem suas várias funções.

Como aluna de Mestrado em Educação da UNINTER proponho a realização de uma pesquisa cujo objetivo é examinar a inserção de *mobile learning* na prática docente dos professores de Língua Inglesa de Educação Básica e suas possíveis contribuições ao processo de ensino e aprendizagem, e especificamente, verificar possibilidades e limites de melhoria da prática dos professores a partir do uso de tecnologias; e propor um tutorial digital com modelos e estratégias para o uso de *mobile learning*. Para tanto, solicito a sua colaboração respondendo a proposta a seguir e desde já agradeço sua contribuição.

Falar de experiência não é falar de algo que assistimos, contemplamos de longe e sim falar sobre como nos apropriamos do que vivemos, experimentamos e conhecemos. Muitas vezes a experiência denota informalidade e seu valor científico passa despercebido quando não refletido.

Chegou a hora de refletirmos! As experiências que vivemos transcorrem dentro de um contexto histórico e social e trazem marcas das instituições sociais as quais atravessamos ou pertencemos: escola, família, igreja, clubes, ambiente de trabalho, associações, etc. Assim, podemos afirmar que ser professor não é algo que desempenhamos, mas é algo que somos. Toda experiência humana pode ser recontada em forma de narrativa.

“Não se consegue escrever algo sobre si mesmo que seja mais verdadeiro do que aquilo que se é.”

(LUDWING WITTGENSTEIN, in JOSSO, 2010, p.11).

CONVITE

Levando em consideração sua experiência de vida, conte a si mesmo em forma de CARTA PESSOAL, como você incorpora as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na sua prática pedagógica.

Como sugestão estão indicados aspectos que podem estar na sua CARTA:

O que você entende sobre Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC);

Sua formação e conhecimentos teóricos e práticos sobre a utilização de TIC no processo de ensino e aprendizagem;

Como considera o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas escolas;

Como você entende as tecnologias com desenvolvimento da aprendizagem dos alunos;

Que uso de tecnologias estão presentes em sua prática de ensino, se trabalha com DDM (dispositivos digitais móveis) (celular, *tablet*, *notebook*) e por quê;

Como seus alunos reagem quando suas aulas têm como subsídio o uso de tecnologias para aprendizagem;

Considerações em torno da relação entre tecnologias e ensino;

Acolhimento na instituição às tecnologias;

Seus desafios e dificuldades com as tecnologias.

Fique à vontade para falar no corpo da carta sobre estas questões ou outras que eleja como importantes sobre sua prática e no final, deixe uma mensagem sobre o que ainda deseja se tornar enquanto professor na era digital da aprendizagem.

Muito obrigada!

CARTA PESSOAL: AS TECNOLOGIAS E MINHA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Curitiba, ____ de _____ de 2020.

Prezado (a) _____,

Meu nome é _____, tenho ____ anos e sou professor de Inglês no CMC.

Entrei no curso de licenciatura em _____ no ano de _____ e concluí em _____. Formei-me pela faculdade/universidade _____. Trabalho como professor há ____ anos.

Continue...
